

António
Cerca

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ENSINO PRIMÁRIO/1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
PERCURSOS, IDENTIDADES E CONTEXTOS
(Da revolução de abril de 1974 aos agrupamentos de escola)

ENSINO PRIMÁRIO/1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
PERCURSOS, IDENTIDADES E CONTEXTOS
(Da revolução de abril de 1974 aos agrupamentos de escola)

Tese de doutoramento em Ciências da Educação,
especialidade de Análise e Organização de Ensino

António Cerca

Coimbra
2012

Coimbra - 2012



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**ENSINO PRIMÁRIO/1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
PERCURSOS, IDENTIDADES E CONTEXTOS**

(Da revolução de abril de 1974 aos agrupamentos de escola)

Tese de doutoramento em Ciências da Educação,
especialidade de Análise e Organização de Ensino,
realizada sob a orientação do
Professor Doutor João Amado

António Cerca

Coimbra - 2012

Aqui começa a nova caminhada.

Se a levar ao fim, darei louvores a Deus,

Como meu pai, ao despegar

Do dia ganho.

Não por haver chegado,

Mas por ter acrescentado

Um palmo de ilusão ao meu tamanho.

(Miguel Torga)

*Uma vez que não podemos ser universais
e saber tudo quanto se pode saber acerca de tudo,
é preciso saber-se um pouco de tudo,
pois é muito melhor saber-se alguma coisa de tudo
do que saber-se tudo apenas de uma só coisa.*

(Blaise Pascal)

AGRADECIMENTOS

Foi com imenso prazer, mas também com alguns escolhos, que desenvolvemos todo este processo de investigação, que culmina com o presente trabalho. Para a sua conclusão muitos foram os contributos recebidos, sem os quais não teria sido possível levá-lo a bom termo. Os meus agradecimentos vão genericamente para todos.

Há, no entanto, alguns a quem devo referência particular.

Em primeiro lugar ao Professor Doutor João Amado, que sendo o meu orientador, foi para além disso um amigo, um mestre, um guia pelos caminhos da ciência, ajudando-me na difícil tarefa de encontrar sentido naquilo que os outros nos dizem...

Outros dois apoios devo aqui registar:

Ao Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira, docente na Universidade do Minho. A ele se deve o primeiro impulso e encorajamento para enveredar por esta tarefa. Gostaria de ter correspondido a esse desafio.

Ao Professor Doutor José Brites Ferreira, do Instituto Politécnico de Leiria/ESECS. A ele fico a dever, para além de outros apoios, a ajuda na fixação definitiva da periodização do tempo histórico em estudo e análise neste trabalho.

Agradeço igualmente aos trinta colegas, professores do ensino primário/1º ciclo do ensino básico, que em longas entrevistas me foram “contando” as histórias das suas vidas profissionais e não só, permitindo assim fazer o levantamento do material de uma importante parte deste estudo.

À colega Alzira Silva que me acompanhou na escolha e no primeiro contacto de apresentação junto de colegas que eu não conhecia. Sem a sua ajuda não teria sido possível reunir um grupo dos *melhores* entrevistados.

Por último, um agradecimento aos amigos e à família, que me incentivaram a continuar, e a quem ao longo deste tempo privei do convívio e lazer a que tinham direito.

A todos, o meu sincero Obrigado!

ENSINO PRIMÁRIO/1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

PERCURSOS, IDENTIDADES E CONTEXTOS

(Da revolução de abril de 1974 aos agrupamentos de escola)

INDÍCE

Índice	I
Siglas	IX
Quadros	XI
Resumo	1
Abstract	3
Introdução	7

I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1

Profissionalidade Docente, Mudança e Inovação

A - Profissionalidade docente	25
1. Construção de uma profissionalidade	25
a) Breve abordagem histórica na construção de uma profissionalidade	25
b) Algumas dimensões da profissão docente	31
c) Da alçada da Igreja para o controle do Estado	34
d) Desprofissionalização (ou proletarização) dos professores	
Crise da profissão docente	37
e) Uma identidade que se constrói com a entrada na profissão	41
f) A busca de apoios e redes profissionais	46

B - Mudança, Inovação e Reforma	52
1. Mudança social	52
a) Os problemas da mudança	53
b) Os atores da mudança	56
2. Inovação e mudança	57
3. Inovação e reforma	62
4. Da reforma instituída à inovação instituinte	65
5. Estratégias e modelos de inovação	69
6. A criatividade nos processos de inovação e mudança	71

Capítulo 2

Percurso teórico pelas mudanças no desenvolvimento do currículo e da organização curricular

A - O currículo e a organização curricular num mundo pós-moderno	79
1. Currículo: várias aceções	79
2. Pressupostos do currículo	82
3. Teorias do currículo – Discursos sobre o currículo	89
3.1 - De Tyler aos anos setenta	89
3.2 - O tempo da reconceptualização	96
3.3 - A chegada do pós-moderno	100
B - Multidisciplinaridade e ensino globalizante	105
1. Modelos de produção e suas implicações no currículo	105
2. Organização de um currículo	107
3. (In) Coerência curricular	109

4. Organização dos conteúdos	112
5. O enfoque global na construção do currículo	115
6. Processo e métodos de ensino/aprendizagem	116
7. Disciplina ou área curricular como proposta de organização pedagógica	120
8. Integração social ou educação básica geral?	123
9. Conceção de currículo integrado	125

II PARTE – ESTUDOS EMPÍRICOS

Capítulo 3

Metodologia

1. Definição de objetivos e “ <i>corpus</i> ” documental	137
1.1 - Objeto de estudo, objetivos e processos de concretização	137
2. Metodologia, fases/procedimentos e instrumentos de investigação	138
2.1 - Fundamentação da metodologia	138
2.2 - Fases e procedimentos	140
2.3 - Entrevistas exploratórias e construção dos instrumentos	142
2.4 - Caracterização dos entrevistados	143
2.5 - Apresentação dos resultados	146

Capítulo 4

Mudanças organizacionais e curriculares na escola primária

1º ciclo do ensino básico

Introdução	153
A - Breve percurso pela história do ensino primário	154
1. O Estado Novo, a escola e os professores primários	154

2. Um novo tempo para a escola primária: Da revolução de abril à	158
<i>“normalização democrática”</i> (1974 – 1986)	
B - Mudanças curriculares	165
1. A publicação da lei de Bases do Sistema Educativo (1986)	165
2. A comissão de reforma do sistema educativo e as suas propostas de planos curriculares do 1º ciclo do ensino básico	167
3. A LBSE e a organização curricular do 1º ciclo do ensino básico	171
4. A coerência interna do programa do 1º ciclo do ensino básico	174
5. Reorganização curricular no 1º ciclo do ensino básico (1996/1997)	177
Conclusão	186

Capítulo 5

A evolução e gestão administrativa da escola primária escola do 1º ciclo do ensino básico

Introdução	193
1. Organização e administração do ensino primário antes do 25 de abril de 1974	195
2. Um novo contexto político-social: a revolução de Abril de 1974	199
2.1 - Órgãos de direção da escola primária/escola do 1º CEB – Reforma de 1974/75	200
2.1.1 - Diretor da escola primária/escola do 1º CEB	200
2.1.2 - A comissão concelhia ou de zona escolar	204
2.1.3 - Comissão concelhia - secção administrativa	205
2.2 - Dos tempos de mudança ao “estado de normalização” – 1977/1998	210
3. O ensino primário/1º CEB e o Agrupamento de Escolas	215
3.1 - Trajetos para a reorganização do ensino primário	215
3.2 - A criação dos agrupamentos de escolas	217
3.3 - O 1º ciclo no projeto de integração do ensino básico	221

3.3.1 - Da delegação escolar à direção do agrupamento...	222
3.3.2 - A autonomia do 1º ciclo no órgão de gestão do agrupamento	224
3.3.3 - Os docentes do 1º ciclo e o seu representante na direção do agrupamento	225
Conclusão	229

Capítulo 6

Gestão pedagógica na escola primária / 1º ciclo do ensino básico

Introdução	237
1. O despontar da animação pedagógica da “primavera marcelista”	238
2. A Reforma de Veiga Simão e o cercear das veleidades	240
3. A animação pedagógica nos tempos da revolução	243
3.1 - O coordenador pedagógico	243
3.2 - A criação do conselho escolar (CE)	246
3.2.1 - Organização e funções do conselho escolar	249
3.2.2 - O conselho escolar enquanto espaço de debate pedagógico	252
3.2.3 - O conselho escolar como espaço de formação e auto-formação	254
3.2.4 - O conselho escolar e o “drama das planificações” (anos 80)	256
3.2.5 - O conselho escolar e as atividades de complemento curricular	258
3.2.6 - O conselho escolar e a minimização do isolamento das escolas	259
3.2.7 - O conselho escolar e a informação administrativa	260
4. Os agrupamentos e a criação de novos espaços de debate pedagógico	262
4.1 - O conselho pedagógico: novo espaço para o 1º CEB	263
4.2 - Estruturas de orientação educativa	264
Conclusão	269

Capítulo 7

Organização e desenvolvimento do currículo na escola primária / 1º ciclo do ensino básico

Introdução	275
1. Organização curricular	276
1.1 - 1974 – A revolução e as alterações curriculares	276
1.2 - 1975 – Um novo programa e a criação das fases de escolaridade	279
1.3 - 1980 Novo programa e dois modelos de organização curricular	288
1.4 - A reforma do sistema educativo – Os programas de 1990	292
1.5 - Reorganização Curricular no 1º Ciclo – Currículo Nacional do Ensino Básico ...	297
2. Critérios de gestão do currículo	300
2.1 - Os manuais escolares como critério primeiro	300
2.2 - O programa oficial como critério de organização do currículo	302
2.3 - Outros critérios	303
3. A avaliação das aprendizagens no processo de desenvolvimento do currículo ...	305
3.1 - Objeto da avaliação	306
3.2 - Critérios de avaliação e instrumentos de recolha de informação	307
3.3 - Validação da avaliação	309
3.4 - Os professores e a qualidade da avaliação	311
Conclusão	315

Capítulo 8

O professor do 1º ciclo do ensino básico no contexto profissional

Introdução	323
1. Autonomia do professor	324
1.1 - Autonomia em sentido geral	325

1.2 - Autonomia ao nível da organização e gestão do currículo	328
1.3 - Prestação de contas pelos docentes	331
1.4 - Sala de aula como “espaço sagrado”	336
2. Relação escola – comunidade	339
2.1 - O professor, os pais e encarregados de educação	340
2.2 - O professor, a escola e a comunidade local	342
2.3 - O professor, a escola e o poder autárquico	345
3. Cultura e clima de escola	347
3.1 - Integração das escolas do 1º CEB no agrupamento	347
3.2 - Integração dos docentes do 1º CEB no agrupamento	349
3.3 - Espaços de apoio e motivação profissional	351
3.4 - Cultura de responsabilidade e espaços de participação	354
3.5 - Medos e incertezas	356
4. Mudanças e alterações	360
4.1 - Articulação curricular inter-ciclos	361
4.2 - Ao nível das práticas na sala de aula	364
4.3 - Ao nível dos meios financeiros	367
Conclusão	370
Considerações e conclusões finais	377
Bibliografia utilizada e outra documentação	393
Legislação consultada	403

SIGLAS

CE – Conselho Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DSPRI – Direcção de Serviços do Ensino Primário

EBI – Escola Básica Integrada

IGE – Inspeção Geral da Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

DGEB - Direcção Geral do Ensino Básico

ME – Ministério da Educação

ME/DGEB – Ministério da Educação/Direcção Geral do Ensino Básico

ME/SEIC/DGEB – Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Instrução e Cultura/
Direcção Geral do Ensino Básico

ME/SEIC/DGEB/DDE – Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Instrução e
Cultura/Direcção Geral do Ensino Básico/Direcção do Distrito
Escolar

IIE – Instituto de Inovação Educacional

GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento

PPM – Partido Popular Monárquico

CDS – Centro Democrático e Social

PSD – Partido Social Democrata

QUADROS

<i>Nº</i>	<i>Designação</i>	<i>Pag.</i>
1	Características diferenciadoras dos métodos globais	119
2	Caracterização dos docentes inquiridos	144
3	Plano de estudos para o 1º ciclo segundo a CRSE	169
4	Plano de formação do 1º ciclo do ensino básico	170
5	Esquema de desenvolvimento da área de aquisições básicas	171
6	Análise da estrutura do programa nas diferentes áreas disciplinares	175
7	Análise comparada de enunciados programáticos identificáveis no programa do 1º Ciclo	176
8	Síntese das alterações realizadas ao longo do período em estudo	187
9	Competências e outros elementos importantes para a compreensão das funções do diretor de escola.	202
10	Gestão administrativa do ensino primário	206
11	Comissão concelhia – Secção pedagógica	244
12	Conselho Escolar, órgão de gestão pedagógica do ensino primário/1º CEB ao nível de escola	248
13	Estruturas de orientação educativa	266
14	Programas – 1975 e sua divisão por fases de escolaridade	282
15	Distribuição dos conteúdos por anos e por fases de escolaridade	290
16	Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural	294
17	Apresentação de um tema programático e seu desenvolvimento ao longo dos 4 anos de escolaridade	295

RESUMO

O trabalho agora apresentado é fruto de uma investigação realizada para efeitos de provas de doutoramento e que tem como objeto de estudo o ensino primário/1º ciclo do ensino básico, no quadro mais geral da educação básica. A problemática em estudo corresponde aos processos de mudança e inovação na dimensão curricular e pedagógica partindo dos sujeitos e dos contextos em que estas se desenvolvem: as políticas educativas do ministério da educação, a organização política e administrativa da escola e a dimensão profissional dos docentes.

Do ponto de vista teórico e disciplinar, o trabalho ancora-se numa abordagem que pede emprestados conceitos e referenciais nos domínios do currículo e desenvolvimento curricular, das políticas educativas, administração e organização escolar, da sociologia da educação e da sociologia da profissão docente.

Esta investigação, desenvolveu-se numa dupla perspetiva – diacrónica e sincrónica – o que em termos da metodologia e da natureza dos dados se concretizou igualmente numa dupla orientação. Por um lado, análise da documentação produzida pela administração educativa: legislativa, curricular, orientações processuais e metodológicas. Por outro lado recorreremos a entrevistas biográficas semiestruturadas, a professores com experiência, funções e papéis diversificados no âmbito do ensino primário/1º ciclo do ensino básico.

A unidade temporal de análise correspondente à documentação e ao período de vivência da profissão docente dos entrevistados tem como marcos delimitadores, a revolução do 25 de abril de 1974 e a criação dos agrupamentos de escola com o decreto-Lei, nº 115-A/98.

Para efeitos de estudo, este período foi ainda segmentado em três grandes etapas: um primeiro período, que designámos: “Do Estado Novo à revolução de abril de 1974”, composto por um momento de antecedentes e de contextualização histórica, seguido de todo o processo revolucionário e suas consequências na escola primária; um segundo tempo, que titulámos: “Da revolução à criação dos agrupamentos” e que poderíamos igualmente

definir por época de normalização, recentralização administrativa e, na sua última fase, de período de estagnação; um terceiro e último período caracterizado pela alteração e mudança consubstanciada naquilo que designámos por: “Da criação dos agrupamentos ao início do século XXI”.

As políticas educativas do ministério da educação, com vista ao desenvolvimento da qualidade da educação e ensino primário, depois da revolução de abril de 1974, foram em número e qualidade significativas. No domínio da administração e gestão no espaço de trinta anos, implementaram-se duas grandes reformas. No que respeita ao currículo, organização e gestão curriculares, a publicação de orientações e normativos por parte da tutela é em número mais significativo, podendo considerar-se quatro grandes mudanças no mesmo período de tempo.

Com base nas interpretações dos docentes entrevistados, podemos afirmar, contudo, que o resultado final de todas aquelas medidas de política educativa foi, até certo ponto, prejudicado pela ausência de estruturas, meios e instrumentos de monitorização no acompanhamento do seu desenvolvimento e aplicação. Mas as conclusões que se extraem da mesma fonte de dados vão mais longe: permanente falta de informação e formação aos docentes; inaptidão por parte dos responsáveis para o envolvimento dos docentes na aplicação das mudanças assentes apenas e só na sua adesão voluntária, sem efeitos no desenvolvimento da carreira profissional; ausências de estímulos ao despontar de lideranças -- quando estas lideranças surgiam tinham, no entanto, que lidar com a ausência do seu enquadramento legal, o que acarretava o desânimo dos mais interventivos e criadores, gerando-se um estado geral de apatia e desinteresse face a qualquer mudança que viesse a ser proposta.

Enfim, julgamos com este trabalho oferecer um modesto contributo para um melhor conhecimento da evolução do ensino primário (e da sua evolução para o ensino básico/ primeiro ciclo) quer no que respeita à legislação mais significativa dos últimos 40 anos, quer no modo como esta legislação foi recebida, interpretada e implementada pelos docentes no terreno.

Palavras – chave: *1º CEB, gestão escolar, gestão pedagógica, currículo*

ABSTRACT

The present work is the result of an investigation for PhD purposes and its object of study is primary education/1st cycle in the general framework of basic education. The issue under study matches the processes of change and innovation in curricular and pedagogical dimension starting from subjects and contexts in which it develops: the educational policies from the Ministry of Education, the political and administrative organization of the school, and the professional dimension of teachers.

From the theoretical and disciplinary point of view, the assignment is anchored in an approach that uses concepts and references in the domains of the curriculum and the curricular developments, also from the education policies, administration and school organization, from sociology of education and sociology of the teaching profession.

This investigation was developed in a double perspective – diachronic and synchronic – which in what concerns to methodology and nature of the data was equally accomplished in a double orientation. On the one hand there is an analysis of the documentation from the educational administration: legislative, curricular, procedural and methodological guidelines. On the other hand we resorted to semi-structured biographic interviews, experienced teachers, diversified purposes and roles in primary education/1st cycle of basic education.

The time unit of analysis that corresponds to the documentation and period concerning the time of life of the teaching profession of the interviewees, has as limit marks the april 25th 1974 revolution, and the creation of school groupings with the Decree-Law Nº115-A/98.

For study purposes, this period was divided in three main stages: a first one that was called: “From *Estado Novo (New State)* to the revolution of april 1974”, consisting on a moment of historical context and background, followed by all the revolutionary process, and its consequences on primary school; a second one, that was named: “From revolution to school groupings creation” that could also be defined by a normalization period,

administrative recentralization and at its last stage a stagnation period; and a third and last moment characterized by the adjustment and change reasoned on what is designated: “From creation of school groupings to the beginning of the 21st century”.

The educational policies from the Ministry of Education concerning the development of the quality on education and primary education after the april 1974 revolution were significant in number and quality. In this thirty year period in the area of administration and management there were implemented two major improvements. On what concerns to curriculum, organization and curricular management, the publishing of orientations and normatives by the tutelage is a more significant number, and there can be considered four major changes on the same period of time.

Based on the interviewed teachers interpretations it can be stated that the final result of all these educational policies measures was to a certain degree strained by the absence of structures, means and monitoring instruments on the follow-up of its development and application. But the conclusions that are extracted from the same source of data go further: permanent lack of information and teacher training; inaptitude by the responsables for the involvement of teachers on the application of changes based only on their volunteer endorsement, with no effects on the professional career development; absence of encouragement to the appearance of leaderships – when these leaderships arose they had to deal with the absence of legal framework, which caused the discouragement of the ones that intervene and create more, originating a general state of apathy and lack of interest concerning to any change that could be proposed.

With this assignment we intend to offer a modest contribute for a better understanding of primary teaching evolution (and its evolution to basic education/ first cycle) concerning both the most significant legislation on the last 40 years, and the way how this legislation was received, interpreted, and implemented by teachers on the field.

keywords: 1st cycle of basic education, school management, pedagogic management, curriculum

INTRODUÇÃO

Introdução

A motivação primeira para a realização de um estudo da natureza do que apresentamos deve-se à atividade profissional do seu autor: professor do ensino primário, hoje, 1º ciclo do ensino básico. Atividade que desenvolve há já 34 anos. A juntar ao tempo de serviço, registe-se, ainda, a permanente preocupação pela valorização académica e profissional, especialmente direcionada para o campo da escola primária, agora 1º ciclo do ensino básico.

Assim, após a conclusão do curso do magistério primário em 1978 - formação exigida ao tempo, para a docência neste ciclo de ensino - o autor concluiu em 2000 na Escola Superior de Educação de Leiria/IPL, o Curso de Estudos Superiores Especializados em Organização e Administração Escolar, com trabalho final na área da gestão escolar na escola do 1º ciclo.

Em 2004 concluiu o mestrado em Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, com dissertação sobre *“a coadjuvação em contexto de monodocência no 1º ciclo do ensino básico”*.

A segunda motivação está intimamente ligada à oportunidade que me foi colocada ao dispor pela Universidade de Coimbra, concretamente pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, com vista à realização do doutoramento e, mais uma vez, com um estudo centrado na temática do «ensino primário» concretizado no trabalho que agora apresentamos.

Desde há longos anos que a escola primária tem vindo a passar incólume às alterações, muitas delas profundas que, na sociedade em geral e em outros níveis de ensino, tiveram lugar. Foi assim durante o Estado Novo e assim continuou no período pós revolução de abril de 1974. Quem observasse de fora a escola primária portuguesa tinha a sensação de estar face a um setor de ensino onde tudo funcionava bem, fruto de um desenvolvimento normal e bem consolidado. Porventura, ainda, se tentasse aprofundar a sua abordagem com base

exclusivamente nos normativos legais em vigor, consolidaria mais e melhor essa sua leitura.

Encontraria uma escola, segundo Manuel Sarmiento, cujas principais características eram:

“i), uma grande uniformidade, inerente à elevada formalização das práticas escolares supostas na regulação normativa; ii), elevada variedade morfológica das escolas, quanto ao número de alunos, dimensão, instalações, inserção local, etc., que se procura contrariar por efeito da formalização referida; iii), escolas destituídas de órgãos políticos de tomada de decisão dado que ao Conselho Escolar são exclusivamente cometidas tarefas na área técnico-pedagógica e não é legalmente exigido aos estabelecimentos de ensino que possuam instrumentos de planeamento e de regulação da ação, tais como Projecto Educativo de Escola; iv), ausência de capacidades administrativas mínimas, por efeito da tutela administrativa das escolas estar fora delas, nos órgãos desconcentrados da administração estatal; v), exercício de um elevado controlo, a partir das diferentes instâncias, hierarquicamente organizadas, em que se estrutura a administração educacional específica para este nível de ensino; vi), orientação pedagógica desenvolvimentista, a partir dos programas nacionais emergidos da reforma, de tendência curricular globalizadora direcionada para o desenvolvimento integral dos alunos, orientação esta confirmada por legislação complementar, formalmente dissuasora da selectividade escolar e centrada na formação básica para todos” (1998b; 33).

Porém, numa análise mais aproximada ao terreno e tendo em conta os testemunhos dos atores, constatamos que os princípios atrás enunciados são facilmente infirmados. Chegaremos rapidamente à conclusão de que esses mesmos princípios não são uma emanção da realidade que pretendem regular, mas sim uma projeção de uma *realidade imaginada*, isto para além de gritantes contradições que se detetam entre os princípios enunciados.

Tudo isto se verifica e se justifica pela natureza da instituição escolar, pelos seus valores e processos, tudo o que torna o ato educativo em sala de aula facilmente subtraído ao controlo administrativo direto e à regulação normativa. O entendimento e o uso que fazemos da sala de aula fazem dela um *espaço sagrado*, de domínio exclusivo do professor. Devemos, igualmente, considerar nesta análise a diversidade e a influência dos contextos em que a ação educativa se desenvolve e, ainda, as dimensões decorrentes da capacidade de criação e inovação dos atores sociais, o que cria enormes possibilidades interpretativas e de ação.

Quando falamos de escola, estamos, a referir-nos não só a edifícios, mas também, a um espaço e um tempo portadores de simbologias e significações, que se foram desenvolvendo e sedimentando ao longo dos tempos. São, pois, essas marcas que nos remetem para um conjunto de instrumentos, meios e atores que se subentendem quando contactamos ou por

qualquer modo nos referimos à escola. A constituição e o desenvolvimento histórico da instituição escola acontecem, por meio de um processo que, em termos metafóricos, João Barroso (1995) designa por sedimentação. É, pois, pela sedimentação, isto é, por camadas sucessivas de leis e normas que anulam as anteriores, mas que o fazem num processo de continuidade, que a escola se desenvolve e se continua (Sarmiento, 1998b).

Esta característica de sedimentação na organização e desenvolvimento escolar, não é exclusiva da escola, mas decorre de um processo mais geral de desenvolvimento do Estado, ele próprio uma “*composição geológica com diversas camadas, diferentemente sedimentadas*” (Santos, 1994: 41). Mas também não estamos face a uma sobreposição total das normas anteriores, por parte daqueles que entretanto vão sendo criadas, dando assim origem à sua total anulação. Existe sempre uma tensão que mobiliza diferentes leituras e respostas resultantes das normas que pré-vigoravam. É aquilo a que Sarmiento (1998b) designa por *palimpsesto escolar*. Se o que temos vindo a afirmar se refere à instituição escolar no seu conjunto e no sentido mais amplo, o mesmo se aplica com mais propriedade à escola primária. Fruto da sua institucionalização histórica com particularidades que nos apontam a escola primária como um campo organizacional de características de *palimpsesto*.

Desde logo devemos considerar o desfasamento que vai entre a proclamação de uma determinada medida ou reforma e o tempo da sua concretização; veja-se, a título demonstrativo, a criação da escola pública em Novembro de 1772¹ e a obrigatoriedade escolar em 1835/1836. Este desfasamento no desenvolvimento coerente das políticas é designado por “*construção retórica da educação*”, segundo Soysal & Strang citados por Nóvoa (1998b: 37). Ainda, segundo Nóvoa, este desfasamento foi algo, que não só se manteve como se acentuou em todo o processo do desenvolvimento educativo ao longo do século XX. De tal modo que se tornou chave de leitura de todas as normas, disposições e regulamentos no que à educação dissessem respeito. Tornou-se um dado adquirido que o Estado era incapaz de realizar eficazmente as políticas que proclamava, criando nos professores um estado de ceticismo e desconfiança, levando-os a pensar e a interiorizar que a mudança anunciada seria mais uma que não lograria concretização.

¹ Criação da escola régia pelo Marquês de Pombal pela Lei de 6 de Novembro de 1772.

A designação *ensino primário* correspondeu, ao longo de décadas, no sistema de ensino português, ao primeiro período de contacto com a instituição escolar e educativa. Esta designação permaneceu até 1986, ano em que, com a publicação da LBSE, emergiu o conceito de ensino básico composto por três níveis de ensino, que a sociedade considerou corresponderem às aprendizagens básicas e fundamentais para a vida social.

Esta organização do sistema de ensino português dava como adquirido que a designação até aí existente, de *ensino primário*, para os primeiros 4 anos de escolaridade, acabaria por se diluir, por efeito de integração, num conceito mais vasto: o de ensino básico. Tal não aconteceu, nem poderia acontecer, pois que o conceito de ensino básico não designa um nível de ensino mas, sim, um conjunto de níveis que simultaneamente se fez coincidir com o período de *escolaridade obrigatória*. O Ensino Básico, como conceito instrumental, “*só pode ser utilmente visto numa perspectiva de finalidades e objetivos e não como referindo-se a níveis de ensino concretos ou a estruturas concretas do sistema*” (Formosinho, 1998; 11).

Na realidade o ensino primário, agora designado de 1º ciclo do ensino básico, é uma realidade pedagógica, curricular e organizacional, específica em muitos países e, também, em Portugal, país que naturalmente se debate com problemas e preocupações igualmente específicos. De facto, o grande marco, em termos organizacionais, que o sistema de ensino português conheceu na segunda metade do século XX, foi materializado na publicação da LBSE e no movimento de discussão e produção legislativa que se lhe seguiu. Mas, tal como desde a década de quarenta, todas as grandes reformas passaram à margem do ensino primário. A única grande mudança que atingiu a escola primária teve lugar no final do século XX, alargou os seus efeitos até ao início do século XXI, não tendo ainda estabilizado as novas mudanças entretanto desenvolvidas e que se relacionam ou são decorrentes daquilo que se designou por criação dos *agrupamentos de escolas*.

Também aqui, e naquilo que ao ensino primário diz respeito, devemos interrogar-nos sobre se tal mudança teve e está a ter em conta as especificidades e identidades do ensino primário, ou se mais uma vez não estamos face a uma *mudança*, neste nível de ensino, por adaptação e extensão a este ciclo do que foi pensado para os restantes ciclos.

Estamos em crer que, depois da ideia de diluição do ensino primário no todo do ensino básico, como se pensava em 1986, estaremos agora face a uma nova tentativa de diluição das características organizacionais e identitárias do ensino primário na nova organização do agrupamento de escolas, toda ela pensada para o modelo do ensino secundário.

O ensino primário é o *espaço de iniciação às aprendizagens académicas*, outrora conhecidas pelo *ler, escrever e contar*, mas hoje, com uma visão mais ampla e, sobretudo, utilizando um espaço privilegiado para o desenvolvimento de um currículo integrado e de inter-relação entre áreas, de que nenhum outro nível de ensino beneficia. Ao desenvolvimento deste currículo assiste uma *organização de ensino* fundamentalmente assente num regime de monodocência integral onde, por vezes, vão aparecendo situações de monodocência apoiada, coadjuvada, ou mesmo algumas experiências a fazer caminho para a possível implementação de modelos de equipas educativas. Experiências essas que se vão desenvolvendo sem qualquer apoio ou acompanhamento pedagógico-científico, nem tão pouco qualquer enquadramento legal.

Este regime de monodocência tem como consequência fazer recair sobre um único professor a responsabilidade e condução de todos os processos referentes a cada aluno da turma de que é titular, sejam eles de natureza curricular e pedagógica, de natureza social, familiar ou outros. O professor adquire, por este facto, um papel de charneira na condução de todo o processo educativo do aluno, que nenhum outro docente, nem mesmo o diretor de turma goza nos restantes níveis de ensino.

Outros aspetos a considerar na identidade do ensino primário tem a ver, segundo Formosinho (1998) , com o tempo escolar e o espaço escolar. A não compartimentação do currículo numa mancha horária, à semelhança do que existe noutros níveis de ensino, facilita uma gestão integradora do espaço e do tempo. Devemos, no entanto, ressaltar aqui que esta liberdade e autonomia do professor do 1º ciclo, no que se refere à gestão dos tempos escolares, foi alvo de uma determinação com vista ao seu condicionamento por parte da administração educativa, quando a mesma publicou legislação² que estabelece, pela primeira vez, os denominados "*tempos mínimos para a leccionação do programa do*

² Despacho nº 19 575/2006.

1º ciclo”.

Estas características do ensino primário/1º ciclo do ensino básico, que temos vindo a assinalar, acabam por ditar, no seu desenvolvimento, uma profissionalidade específica dos docentes do ensino primário/1º ciclo do ensino básico. Desde logo, estes docentes têm-se e são identificados como professores de crianças e não professores de uma determinada disciplina ou saber; ensinam crianças de uma idade menor do que nos níveis de ensino subsequentes; trabalham em escolas com menor número de lugares e, por conseguinte, vivem em muitos casos uma situação de isolamento (Sarmiento, 1994). Esta distinção, aparentemente sem importância, era, bem pelo contrário, carregada de significado, pois que tornava evidente *“uma percepção de uma hierarquização sócio-profissional dos professores do 1º ciclo, em relação aos do 2º e 3º, e vice-versa, decorrente da então diferença de formação inicial e legitimada por diferente estatuto remuneratório”*³ (Oliveira, 1993: 14). O prestígio social atribuído à formação académica universitária e a correspondente hierarquização dos professores, de acordo com os saberes que ministram, dificulta a interação entre aqueles, o que vem a repercutir-se na concretização do currículo, prejudicando a integração entre ciclos, numa perspetiva de sequencialização progressiva e de interdisciplinaridade (Pires, 1989). Daí que a componente de formação dos alunos a desenvolver, neste ciclo, seja muito mais acentuada, indo progressivamente a diminuir à medida que o aluno avança nos diferentes patamares do sistema de ensino.

O professor do ensino primário/1º ciclo do ensino básico é, assim, o professor

³ O Estatuto da Carreira Docente (ECD) aprovado pelo Dec-Lei n 139-A/90 de 28 de Abril, com alterações significativas ao longo de toda a década de 90, estrutura a progressão na carreira em 10 escalões. O 1º escalão correspondia ao escalão de ingresso dos docentes bacharéis que atingiam o topo da carreira no 9º escalão. Aqui se encontrava a totalidade dos educadores de infância e professores do 1º ciclo. O 3º escalão correspondia ao escalão de ingresso dos docentes licenciados que atingiam o topo da carreira no 10º escalão.

O ECD a que temos vindo a aludir consagrava no seu artº 55º a aquisição de licenciatura por docentes profissionalizados, o que tinha como efeito a mudança para o escalão correspondente aquele em que o docente se encontraria se tivesse ingressado na carreira com esse grau. Esta norma possibilitou que um número significativo de professores do 1º ciclo e educadores de infância passassem a ser remunerados como professores licenciados ainda que continuando num nível de educação e ensino para cujo exercício era apenas exigido o bacharelato.

Em 1997, a Lei 115/97 de 19 de Setembro determina no seu artº 31º que os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário adquirem classificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura. No ano letivo de 1999/2000 inicia-se um amplo plano de complemento de formação para todos docentes bacharéis em exercício com o objectivo de dotar todos os profissionais docentes com o grau de licenciatura. No que respeita ao 1º ciclo foram as designadas “Licenciaturas em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico”.

com total responsabilidade sobre a turma dos alunos que lhe foram atribuídos. Tem a gestão integral *“do tempo escolar, do espaço escolar, da relação pedagógica, da disciplina na sala de aula, dos intervalos e dos recreios, das refeições e, até por vezes dos tempos livres”* (Formosinho, 1998; 14) e, por último - acrescentamos nós - a responsabilidade da coordenação das AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular. Atualmente levantam-se vozes sobre esta quase ilimitada responsabilidade do docente do ensino primário/1º ciclo do ensino básico.

A organização e o desenvolvimento do currículo, a organização pedagógica da escola e da prática docente conduzem, naturalmente, a uma cultura profissional docente dos professores do ensino primário/1º ciclo do ensino básico, diferente da cultura assumida e desenvolvida pelos docentes dos restantes níveis de ensino.

A escola primária foi, durante muitos anos, o ponto terminal de uma administração do Estado e o mais próximo da residência dos cidadãos, de fácil acesso, de oferta generalizada e frequência obrigatória. Atualmente, esta situação está em alteração profunda pela conjugação de dois fatores: um significativo decréscimo de natalidade e uma forte concentração de equipamentos e recursos ditada, quase exclusivamente, pela redução de custos.

O ensino primário, que fora até aos anos sessenta do século passado o ciclo único de ensino, perdeu essas características. Por um lado, com o alargamento da escolaridade obrigatória de quatro para seis anos, deixando assim de ser o ciclo terminal do ensino básico; por outro, com a generalização da educação pré-escolar perdeu igualmente a função de iniciação às aprendizagens sociais que agora são cometidas, fundamentalmente, à educação pré-escolar. O ensino primário é agora um ciclo intermédio a ter que cuidar das problemáticas das transições quer do pré-escolar para o 1º ciclo, quer deste para o ciclo subsequente do ensino básico.

Já aqui registámos, mas não será de mais repeti-lo, que o ensino primário/1º ciclo do ensino básico está a passar por alterações e mudanças importantes. A alteração da rede escolar com o encerramento de milhares de antigas escolas primárias, com a concentração

dos alunos nos denominados Centros Escolares ou ainda em escolas com o 2º ciclo do ensino básico. Uma nova organização e gestão administrativa e pedagógica com a integração do 1º ciclo do ensino básico na unidade organizacional, *agrupamento de escolas*.

Estas mudanças têm produzido efeitos sobretudo ao nível administrativo e burocrático, dado que ao nível curricular e de organização pedagógica da sala de aula, no dia-a-dia da atividade docente, nada de significativo se manifesta ou evidencia. Entraram em vigor novos programas de matemática e língua portuguesa para o 1º ciclo do ensino básico, que apesar de alguns esforços levados a cabo pelo ministério da educação em parceria com as universidades e escolas superiores de educação, no âmbito da formação contínua de professores, com o objetivo de formar para uma nova aplicação e desenvolvimento desses mesmos programas, de um modo geral não conseguiu envolver e empenhar os professores nesse projeto. Salvo exceções - que são sempre de registar - podemos afirmar, com verdade, que ao nível do desenvolvimento do currículo e da prática pedagógica, a escola do 1º ciclo do ensino básico continua igual a si própria, sem grande evolução pedagógica, centrada no *ler, escrever e contar*, ainda que nos discursos se abjure tal referência e se pretenda *vestir uns ares de evolução e modernidade*.

É imperioso reconhecer que o facto de se manter um esforço e atenção especiais nas denominadas *áreas forte do currículo* (língua portuguesa, matemática e estudo do meio), tal fica a dever-se, por um lado, a natural tendência dos professores que, por formação - ou ausência dela - estiveram sempre muito mais disponíveis para investir nas *áreas fortes ou estruturantes*, em detrimento das denominadas *áreas das expressões*; mas, também, porque o poder político foi condescendendo com essa situação, tomando atitudes e posições que acentuam uma racionalidade técnica no desenvolvimento do currículo, abandonando assim a ideia de uma educação integral. São exemplos disso as políticas desenvolvidas, sobretudo pelos dois últimos ministérios da educação.⁴

A questão fundamental, que devemos analisar, não é saber se a escola primária

⁴ Ministério de Maria de Lurdes Rodrigues (2005-2009), com o secretário de Estado da Educação Walter Lemos que publicou o Despacho nº 19 575/2006 que estabelecia os tempos mínimos para a lecionação do programa do 1º ciclo, e o Ministério de Nuno Crato (2011 ...) com as alterações curriculares com medidas de reforço da língua portuguesa e matemática.

deve ou não alfabetizar as crianças que a frequentam em termos de língua materna, desenvolver conteúdos e técnicas elementares de cálculo matemático e disponibilizar alguns conhecimentos, experiências e vivências em relação ao meio que as rodeia. Há quem, militantemente, defenda isso e o considere a missão fundamental da escola primária, denominando mesmo essa posição pelo *back to basic*, pretendendo desse modo esconjurar a escola aberta, democrática, de ensino globalizante e integrador, anunciada e defendida no pós revolução de abril de 1974. É uma discussão sem sentido. Convoquemos para o efeito, Manuel Sarmiento:

“A proposta, hoje recorrente, de fazer regressar, por via de uma qualquer reforma global, as escolas primárias às tradicionais finalidades de “ensinar a ler, escrever e contar” carece de actualidade e de sentido. E carece-o duplamente.

Em primeiro lugar, porque, em boa verdade, as escolas primárias nunca deixaram de ensinar as crianças a ler, escrever e contar, mesmo quando a isso associaram outras finalidades, de distinto valor e sentido ideológico. A alfabetização das crianças constitui uma condição instituinte da escola primária. Assim, apesar das diferenças tal finalidade permanece inalterada e indiferente às variações do espaço e do tempo, porque ela decorre da consideração - herdeira do Iluminismo e transmitida pelo Estado Moderno - de que a obtenção da cidadania se adquire (também) na aprendizagem da escrita e dos números.

Em segundo lugar [...] Não é suficiente “ensinar a ler, escrever e contar”; importa que essas aprendizagens signifiquem para os seus utentes, isto é, lhes permitam interpretar o mundo, responder às solicitações dele, construir criticamente o seu próprio caminho, realizar criativamente o seu percurso como pessoas e como cidadãos. É, afinal, esta outra finalidade da escola primária - a de dar significado ao ler, escrever e contar, para as crianças, no presente e no futuro” (Sarmiento, 1998b; 45).

Para melhor compreensão destes novos significados do “*ler, escrever e contar*”, Formosinho (1998) considera que *ensinar a ler* deve ser entendido como descodificar todo o tipo de mensagens que se encontram ao alcance e que fazem parte da vida de qualquer criança. Mensagens essas que passam pela televisão, mas também por toda a sinalética com que nos defrontamos no nosso dia-a-dia, publicidade incluída. *Ensinar a escrever* é saber utilizar todo o potencial das tecnologias da informação e comunicação. *Saber contar* significa usar a máquina de calcular - agora afastada da escola do 1º ciclo do ensino básico -, ler, usar, discutir e comparar preços e promoções, etc. “*Assim, hoje em dia, a escola primária deve ensinar a ler a imagem, a escrever no computador, a contar na calculadora, a comunicar na Internet*” (Formosinho, 1998; 20).

Todas estas transformações que são autênticas exigências, não por via das mudanças

e reformas curriculares, mas por exigência do desenvolvimento da sociedade, vêm tornar o ensino primário mais complexo e mais difícil. Esta situação acabará por implicar a discussão sobre o atual modelo de monodocência e colocar em cima da mesa do debate soluções para esta situação.

Não existem no nosso país muitos estudos sobre o ensino primário/1º ciclo do ensino básico, nas suas diversas vertentes: organizacional, política e administrativa; curricular e pedagógica; histórica e profissional. Há no entanto, no nosso país, alguns trabalhos que constituíram importantes referências para a realização do nosso estudo, designadamente: de António Nóvoa (2000; 1999; 1987), sobre o processo sócio histórico de profissionalização da atividade docente; de Ana Benavente (1990), sobre os universos simbólicos das professoras; de Amélia Lopes (2001), com enfoque nas identidades profissionais; de Fernando Ferreira (2003) sobre a formação de professores; de João Formosinho (1998) e de José Azevedo (1994) sobre a rede escolar; de Manuel Sarmiento (2000; 1994; 1991) sobre as lógicas sócio organizacionais da escola.

Até ao 25 de abril de 1974, em Portugal, falar de professores primários era falar fundamentalmente de trabalho de mulheres com baixa qualificação académica. Além disso, os baixos salários, em termos comparativos com outros profissionais, uma carreira sem incentivos nem segurança no emprego, a falta de preparação pela desqualificação do currículo das Escolas Normais até ao seu encerramento em 1936 estiveram na origem de um baixo nível cultural dos professores (Mónica, 1978; Araújo, 2000), tendo estes fatores contribuído, no período do Estado Novo, para desvalorizar a imagem social e profissional da escola e do professor primário. Globalmente, estes contextos e percursos sócios históricos criaram a representação, ainda hoje muito difundida, do ensino primário/1º ciclo como o parente pobre do sistema de ensino português.

No período democrático ocorreram mudanças significativas no sistema educativo e em particular neste primeiro nível de ensino. Todavia, a mudança social que a nova situação política propiciou não foi tão rápida quanto se poderia esperar, pois:

“das mudanças de política à mudança das práticas escolares, existem processos complexos,

vividos, em contextos concretos, por pessoas e por grupos cuja relações são mediatizadas pelas estruturas de poder e por regras e normas institucionais e que são tecidas por valores e por hábitos, por representações que fundamentam, a cada nível, a lógica (simbólica) das acções” (Benavente, 1990:74).

Um momento importante deste período está relacionado com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, passando o ensino primário a designar-se 1º Ciclo do Ensino Básico, mudança essa que trouxe à Escola Primária a perda do lugar que esta detinha na *“iniciação à vivência escolar, para passar a ser (...) um ciclo intermédio da Educação Básica”* (Formosinho, 1998:17).

Em termos legislativos, a autonomia das escolas deu alguns passos no final da década de 90, em simultâneo com a possibilidade da criação de agrupamentos de escolas, abrangendo diferentes níveis de educação e ensino. Tal facto tem vindo a gerar mudanças estruturais e identitárias profundas ao nível do 1º ciclo do ensino básico e nas suas relações com os restantes, do ponto de vista organizacional, pedagógico e profissional.

Neste panorama, importa desenvolver investigação aprofundada e atualizada sobre este importante (mas frequentemente esquecido) nível de ensino, delimitando um objeto de estudo, definindo objetivos e fazendo uso de metodologias novas, no caso presente de teor documental e biográfico, que nos proporcionem um conhecimento da realidade, na dupla perspetiva do sistema e dos atores, itens que desenvolveremos no capítulo da Metodologia.

Passaremos agora a uma breve apresentação do conteúdo do trabalho por nós realizado e apresentado ao longo dos 8 capítulos que o constituem.

A fundamentação teórica de que nos socorremos foi propositadamente curta. Desejávamos ancorar o nosso trabalho empírico em conceitos e fundamentos que nos ajudassem a perceber e enquadrar a construção da profissão docente: o que é e como se constrói; assim como temáticas hoje muito em voga e relacionadas com a mudança e inovação na escola, questões que abordamos no capítulo 1.

No capítulo 2, realizámos uma sucinta incursão pelo campo do currículo e da teoria curricular, no espaço, que alguns curriculistas designam por *“pós-moderno”*. De seguida

e ainda no capítulo 2, centrámos os nossos estudos em aspetos de multidisciplinaridade e ensino globalizante, características fundamentais da organização e desenvolvimento do currículo do ensino primário/1º ciclo do ensino básico.

No capítulo 3 abordámos questões de metodologia: fundamentação, procedimentos, construção de instrumentos para recolha de dados, caracterização dos entrevistados e processos para redação e apresentação final de dados.

Os estudos empíricos são apresentados nos cinco capítulos seguintes.

No capítulo 4, fizemos incidir a nossa análise na documentação e analisámos as principais mudanças na organização e no currículo do ensino primário/1º ciclo do ensino básico, nos últimos trinta anos. É, assim, o trabalho da análise documental.

Nos capítulos seguintes continuámos a análise da legislação e demais documentação emanada da administração educativa e relacionado com o ciclo de ensino em estudo. Mas, agora, fazendo incidir sobre estas o olhar e atenção sobre as interpretações e leituras dos docentes por nós inquiridos em entrevistas biográficas semiestruturadas.

No capítulo 5, analisámos a evolução e gestão administrativa da escola primária/1º ciclo do ensino básico.

A análise da gestão pedagógica é matéria do capítulo 6.

No capítulo 7, abordámos a organização e o desenvolvimento do currículo na escola primária/1º ciclo do ensino básico.

Por último, o capítulo 8, reatámos a temática do professor do 1º ciclo nos seus novos contextos profissionais e a sua atitude face à autonomia profissional.

I PARTE
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1

Profissionalidade Docente, Mudança e Inovação

Capítulo 1

Profissionalidade Docente, Mudança e Inovação

A - Profissionalidade docente

1. Construção de uma profissionalidade

- a) Breve abordagem histórica na construção de uma profissionalidade
- b) Algumas dimensões da profissão docente
- c) Da alçada da Igreja para o controle do Estado
- d) Desprofissionalização (ou proletarização) dos professores
Crise da profissão docente
- e) Uma identidade que se constrói com a entrada na profissão
- f) A busca de apoios e redes profissionais

B - Mudança, Inovação e Reforma

1. Mudança social

- a) Os problemas da mudança
- b) Os atores da mudança

2. Inovação e mudança

3. Inovação e reforma

4. Da reforma instituída à inovação instituinte

5. Estratégias e modelos de inovação

6. A criatividade nos processos de inovação e mudança

Capítulo 1

Profissionalidade Docente, Mudança e Inovação

A - Profissionalidade docente

1. Construção de uma profissionalidade

a) Breve abordagem histórica na construção de uma profissionalidade

Se procurarmos datar o início da escola primária e, por conseguinte, o início da profissão docente, temos que o referir ao marquês de Pombal, que por via da Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772, criou e oficializou os denominados “*estudos menores*”, retirando assim ao clero, definitivamente, a tarefa da instrução a que se vinha dedicando desde a Idade Média. Mas somente na primeira metade do século. XIX, com a reforma do ensino primário instituída por Rodrigo da Fonseca Magalhães (1835), é estabelecido o princípio da escolaridade obrigatória e gratuita.

Estes marcos histórico-legislativos são importantes e fundamentais, mas tal não significa, só por si, que a população portuguesa obtivesse rapidamente níveis significativos de escolarização nem, tão pouco, que a atividade de ensinar assumisse contornos e características de uma profissão docente tal como veio a ser entendida e desenvolvida ao longo do século XX. A burguesia portuguesa que domina todo o século XIX, vai, na opinião de Teodoro (1982), legislar muito e pôr em prática muito pouco. A justificar tal opinião, temos o facto de no final do século XIX continuarmos a ter um país de analfabetos: 69,7% da população maior de 7 anos não sabe ler nem escrever, aumentando esta percentagem para 77,4% no caso das mulheres.

É pois nesta situação que os democratas e liberais da 1ª República encontram motivos e espaços para desenvolver a sua obra educativa, de características eminentemente progressivas. É a primeira República que vai decretar o ensino primário geral, obrigatório e gratuito para todas as crianças de um e de outro sexo, dos sete aos doze anos, com a adopção do regime de coeducação. Este ensino primário será composto por cinco classes

em que, a cada uma, corresponderá um ano letivo de frequência, onde a docência das três primeiras classes será atribuída a professoras e as restantes duas, da responsabilidade de professores. A transição entre cada classe será da responsabilidade do respetivo professor, tendo por base o nível de conhecimentos obtidos por cada aluno em relação às matérias dos respectivos programas.¹

Sem querer diminuir os ideais e propostas republicanas, nomeadamente no que ao ensino primário diz respeito, somos obrigados a concluir que também aqui os resultados obtidos não foram muito além dos do século XIX, pois, *“(...) se no início da República setenta em cada cem portugueses eram analfabetos, vinte anos depois ainda cerca de 60% não tinham ascendido à condição mínima de saber ler e escrever”* (Teodoro, 1982: 46).

Foi de facto ao Estado Novo que coube concretizar os ideais republicanos e tornar possível a frequência e desenvolvimento da instrução primária para todas as crianças, nem que para tal acabasse por transformar a escola num instrumento de domínio e doutrinação ideológica. Criou, de facto, uma escola em que se pretendia desenvolver *“uma instrução sóbria mas sólida, útil e despretensiosa, protectora das virtudes que através dos séculos têm salvaguardado os interesses sociais da Nação portuguesa, orientada no sentido e no conceito da família e da Pátria (...)”*² Assim, e sem tempo a perder, o ensino primário elementar teria como missão anular e sobrepor a *“um estéril enciclopedismo racionalista fatal para a saúde moral e física das crianças, o ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal (...)”*, tarefas estas que se materializaram num currículo³ redutor, que procurava *“inculcar nas crianças e jovens o respeito por uma hierarquia social e por valores que eram o reflexo de uma sociedade dominada pela grande burguesia, impedir o esclarecimento científico e tornar o povo passivo e subserviente”* (Teodoro, 1982: 46).

A 2ª metade do século. XIX é rica em esforços e movimentos, nomeadamente pelo

¹ Decreto nº 6:137 de 29 de Setembro de 1919.

² Decreto nº 22:369 de 30 de Março de 1933.

³ O ensino primário elementar, obrigatório para todos os portugueses, é ministrado em classes e compreende as seguintes disciplinas: Língua portuguesa (leitura, redacção e feitos pátrios); Aritmética e sistema métrico; Moral; Educação física e Canto coral – Decreto nº 27:279 de 24 de Novembro de 1936.

aparecimento das associações de professores, conducentes à criação entre os professores de um espírito de corpo profissional. As suas grandes preocupações e esforços situavam-se fundamentalmente ao nível da melhoria do seu estatuto com as questões remuneratórias, sistema de segurança social, mas também relacionadas com a formação académica; atente-se na qualidade da formação inicial dos professores do ensino primário no período da primeira República⁴ e acesso às escolas normais primárias. No que respeita às questões remuneratórias, nos finais da monarquia a situação económica dos professores primários era absolutamente insuportável, com salários miseráveis, o que levou ao desenvolvimento de movimentos conducentes à melhoria do seu estatuto económico, e à afirmação do ensino como profissão, em oposição ao ensino como missão. Fruto destas pressões e da conjuntura republicana que entretanto se instalou, na opinião de Carvalhão Duarte, citado por António Nóvoa (1989a), no final dos anos 20 do século passado, os professores atingem um estatuto económico que nunca tinham obtido, estatuto esse que oportunamente, vai entrar em degradação e será necessário meio século para voltar a ser de novo recuperado.

Em 1930 são criadas as escolas do magistério primário que sucedem assim às escolas normais primárias, já existentes à data da implantação da República, mas efetivamente postas a funcionar no ano lectivo de 1918/1919. A transformação das escolas normais primárias em escolas do magistério primário não foi pacífica e durou seis anos. A sua principal dificuldade de implementação e funcionamento advinha, fundamentalmente, da resistência dos professores das escolas normais primárias em aceitar uma visão reducionista da pedagogia e do ensino que agora passava a informar o currículo de formação de docentes das novas escolas:

“A I República vai demorar nove anos a abrir as “suas” primeiras escolas normais. Nos debates travados ao longo deste período gera-se um consenso em torno de três princípios

⁴ *“O curso das Escolas Normais Primárias distribui-se por três anos e compreende as seguintes disciplinas: Língua e literatura portuguesa; História da civilização, relacionada com a história pátria; História da instrução popular em Portugal; Geografia geral, corografia de Portugal e colónias; Matemáticas elementares; Ciências físico-químicas e naturais; Noções de higiene e higiene escolar; Psicologia experimental e pedagogia; Pedagogia geral e história da educação; Metodologia; Educação social; Noções de direito usual e economia social; Legislação comparada do ensino primário; Noções de economia doméstica; Noções de agricultura e economia rural; Modelação e desenho; Trabalhos manuais; Música e canto coral; Educação física; Costura e labores.”* Decreto nº 6:137 de 29 de Setembro de 1919.

que devem nortear a formação de professores:

1. *Uma cultura geral suficiente, adquirida em estabelecimento de ensino secundário ou numa escola normal;*
2. *Uma preparação pedagógica, ao mesmo tempo técnica e prática, obtida num instituto pedagógico apropriado;*
3. *Uma aptidão técnico-pedagógica suficientemente demonstrada por um estágio ou tirocínio profissional.*

Os programas do curso normal aprovados em 1919 integram estes três princípios, constituindo um dos mais notáveis documentos da história da pedagogia portuguesa. Impregnados do espírito da Escola Nova, que invade a Europa e a América no pós-guerra, estes programas consagram a “emancipação” da pedagogia graças ao aparecimento de uma área de “Ciências da Educação”, abrangendo cinco grandes abordagens: pedagogia, psicologia, sociologia, história e metodologia” (Nóvoa, 1989a: 52-54).

Esta oposição fornece ao Estado Novo o alibi, para que em 1936, suspenda a matrícula nas escolas do magistério primário, tanto oficiais como particulares e decreta o encerramento de todas as instituições de formação de professores ao longo de 12 anos (Nóvoa, 1989a). Na sequência deste encerramento e para manter as necessidades do sistema de ensino, os postos de ensino são transformados em postos escolares e procede-se, a partir de 1931, à nomeação dos regentes escolares, a fim de ocuparem esses postos escolares. Esta situação traz uma significativa desqualificação académica e científica nos agentes de ensino, para além da sua desconsideração social. Este novo tipo de docente – regente escolar -, era cidadão, quase em exclusivo do sexo feminino, a quem se exigia apenas, como habilitação académica, o exame da 4^ª classe e que soubesse a matéria a ensinar. O papel e importância do regente escolar estão bem evidenciados em declarações de Salazar referindo-se à sua escola de Santa Comba e ao seu professor: *“O meu pai, aborrecido porque eu não fazia grandes progressos, tirou-me da escola e mandou-me ensinar por um homenzinho que dava lições particulares em compartimento da sua casa térrea, aqui tem como eu aprendi a ler com um precursor rural dos tais postos de ensino”* (citado por Nóvoa, 1989a – p.54)

Em 1942 foram reabertas as escolas do magistério primário, mas verificou-se que, no período de 16 anos, foi apagada a memória das escolas normais ao mesmo tempo que se procurou desenvolver uma visão tecnicista com o reforço das cadeiras de pedagogia e didática, dando assim desenvolvimento aos objetivos do Estado Novo e que visavam:

“Por um lado acabar com as veleidades de uma formação de professores assente em bases

intelectuais e em referências científicas sólidas, pois para produzir mestres capazes de realizar o “ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar e exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal” (D.L. nº 27.279 de 1936) não era necessário um ensino normal de elevado nível académico; por outro lado desvalorizar o estatuto dos professores, com o objectivo de “travar” o processo de profissionalização e de recuperar uma visão “missionária” da actividade docente” (Nóvoa, 1989a – p.54).

Para além dos aspetos económicos e de formação começavam a surgir preocupações pela definição de uma carreira, com a existência de alguns espaços e encontros com o objetivo de debater questões relacionadas não só com promoções, mas também com o acesso quer à inspeção quer ao magistério normal. Este esforço pela definição de uma carreira procurava combater *“essa espécie de promoção segundo os anos de serviço”* (Nóvoa, 1989a:59). Esforço esse que visava igualmente uma transformação qualitativa da profissão docente, que deveria levar os docentes a interrogar criticamente o seu estatuto de funcionário público, estatuto esse que lhe tinha sido outorgado pela Reforma Pombalina, no processo de resgate destes face à Igreja e aos demais poderes senhoriais.

O problema da progressão na carreira dos professores do ensino primário foi sempre algo que preocupou e mobilizou estes docentes, ao ponto, de desde muito cedo, como afirma António Nóvoa (1989a) se ter instalado a ideia e o sentimento que uma profissão, em que os seus membros não aspiram a ter amanhã uma condição diferente da que tem hoje, é uma profissão sem futuro. O mesmo autor socorre-se de documentação publicada no final do século XIX e início do século XX, para evidenciar e fundamentar que a não existência de uma carreira profissional e, conseqüentemente, de uma progressão, era um problema que preocupava os professores: *“(…) a promoção do magistério primário tem uma escala, que é a seguinte: da escola elementar para a complementar, desta para a normal e desta para a inspecção e direcção” (Machado, 1899: 107)* E ainda, nunca se conseguiu pôr em prática uma *“coisa aparentemente tão simples: uma verdadeira carreira, satisfazendo a essa aspiração tão humana, e justa, e útil, de cada um se ir elevando socialmente segundo o seu mérito e o seu trabalho”*⁵. E, por último *“o professor primário cristaliza na classe a que pertence (...) não precisa estudar, não precisa aperfeiçoar-se, não tem o estímulo do*

⁵ Representação do professorado, Santarém 1906. O primeiro signatário é João Fagundo da Silva.

*concurso (...) basta-lhe contar os dias, meses e anos que faltam para a promoção, que ela virá sem mais trabalho*⁶.

O controlo da profissão na perspetiva deontológica por parte dos docentes foi uma constante exigência destes. Era seu entendimento que as questões e assuntos *de ser professor* deveriam ser da responsabilidade dos profissionais de ensino. Esta foi uma ideia que começou a emergir nos finais do século XIX, mas que foi sendo desenvolvida durante o primeiro quartel do século XX, sobretudo devido à conjuntura sociopolítica republicana. É Adolfo Lima, pedagogo, que vai assumir com mais veemência a defesa da autonomia da deontologia profissional por parte do professorado, nomeadamente quando sustenta, *“que os problemas das diversas especialidades científicas ou técnicas [...] sejam tratados, estudados e resolvidos unicamente pelas competências, pelos respectivos técnicos e especialistas”* (Lima, 1915: 361). Trata-se, pois, de uma reacção contra a administração do ensino e controlo dos seus profissionais, projeto da 1ª República, que acabou por colocar a administração do ensino ao nível local, nas mãos das denominadas *Juntas Escolares*⁷, pelo qual se pretendia, pelo menos em termos teóricos, que os professores assumissem a defesa de uma maior autonomia do ensino, retirando-a assim à tutela dos poderes centrais. Este estado das coisas acabou por originar reacções e protestos do tipo: *“receber ordens de quem sabe menos do que ele”*⁸, - era assim uma situação inadmissível. Esta situação vai alterar-se completamente ao longo do período do Estado Novo com a retirada dos professores primários dos postos de administração da educação subordinando-os, em todas as dimensões, às diretrizes emanadas do poder central.

As reacções e protestos foram-se atenuando e normalizando o que levou Álvaro Viana de Lemos a protestar contra uma mentalidade de resignação que se vai instalando entre os professores: *“Não estão todos satisfeitiísimos e contentes com o facto de se encontrarem subordinados a dois quaisquer tenentezinhos arvorados em directores do ensino primário e*

⁶ Tese apresentada ao Segundo Congresso Pedagógico, Abril de 1909 da Liga Nacional de Instrução, Lisboa, Imprensa Nacional, 1909, p. 168.

⁷ *“A administração das escolas do ensino primário e a assistência aos respectivos alunos competirá, dentro de cada concelho, a uma Junta Escolar”* – Artº 40º. Decreto nº 5:787-A de 10 de Maio de 1919.

⁸ Educação Normal, nº 23, 4 de Março de 1917.

secundário? Pode, porventura, um educador digno desse nome suportar semelhante escarro lançado à sua profissão? E contudo, ninguém se mexe, ninguém protesta”⁹.

Apesar da atitude de submissão, por parte dos professores primários, que este texto denuncia, também não é menos verdade que as associações de professores, até então criadas, vão denunciando o sufoco, a centralização e o desprestígio social e político que sobre os professores, em geral, e sobre os professores primários em especial, se abate durante o Estado Novo, estilhaçando assim todos os esforços e tentativas até aí desenvolvidas, no sentido de pôr de pé um estatuto da profissão docente.

b) Algumas dimensões da profissão docente

O conceito de *profissionalidade* é algo intimamente relacionado com o debate sobre as finalidades da educação. Falar de profissionalidade docente é falar igualmente de práticas educativas que, por sua vez, nos remetem para conhecimentos, competências, atitudes, valores e realizações - no final, tudo o que pode ser específico e inerente à profissão de professor (Bárrios, 2002).

Por *profissionalidade* devemos entender o conjunto constituído pelos saberes articulados, saberes – fazer e atitudes que qualquer exercício profissional mobiliza para a sua concretização. Diretamente relacionado com *profissionalidade*, encontramos o termo *profissionalismo* querendo significar aquilo que é concretizado no exercício da profissionalidade e que com ela, por vezes, se confunde, mas que está para além desta, dado que nos remete para princípios éticos e valores orientadores. Por último, devemos atender à dimensão de *profissionalização* como o processo social e histórico pelo qual uma ocupação se transforma em profissão socialmente reconhecida (Estrela, 2002).

A articulação e o desenvolvimento destas três *dimensões* não têm sido tarefas fáceis nem pacíficas. As leituras que sobre a profissão docente incidem são, por vezes, divergentes e até mesmo conflitantes, pois múltiplos e crescentes são hoje os papéis exigidos aos

⁹ Carta de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (22 de Maio de 1927), pertencente ao “*Espólio Álvaro Viana Lemos*” guardado no Movimento da Escola Moderna.

professores que, para o seu desenvolvimento e concretização exigem um conjunto de saberes e conhecimentos que estão muito para além dos saberes da sua área de ensino. Veja-se o que hoje é pedido aos docentes que desenvolvem na área não disciplinar saberes como a educação ambiental, sexual, inter-cultural, para a paz, para a cidadania, para a saúde, para a igualdade, entre outras (Estrela, 2002).

Continuando numa atitude de aprofundamento sobre o conceito de profissionalidade, poderemos entender tudo o que é específico da função docente, quer nos estejamos a referir a métodos de ensino, conhecimentos, quer a comportamentos, atitudes e valores específicos e implicados na ação de ser professor (Sacristán, 1999). Há, no entanto, quem defenda que, no caso dos professores, não poderemos com propriedade falar de uma profissão, pois:

“Os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas da acção” (Sacristán, 1999: 68). Por isso atribui-se à profissão docente o estatuto de semiprofissão em comparação com as profissões liberais.

O conceito de profissionalidade docente, para além de ser algo em permanente mutação, pode ser observado em três níveis e contextos (Sacristán, 1999):

- A um primeiro nível observamos os desempenhos que poderemos considerar de “práticas”, em sentido estrito. Estamos aqui num contexto propriamente pedagógico.
- Num segundo nível, englobaremos toda a atividade profissional e que mobiliza ideologias, conhecimentos, crenças e rotinas para a produção de um saber técnico e desenvolve-se no contexto do grupo profissional ou, mesmo, ao nível da escola.
- Por último, observamos o contexto sociocultural enquanto espaço promotor de valores e conteúdos que enformam o ser professor.

É na conjugação e análise destes três níveis que deve ser entendida e compreendida a profissionalidade docente, dado que ao seu exercício não são estranhas as condições

psicológicas, sociais, culturais e institucionais dos professores.

Tentemos agora uma simples abordagem à função do professor. Poderemos defini-la fazendo uso, para esse efeito, do Dicionário da Língua Portuguesa¹⁰. Aí encontramos função como: “*actividade exercida*”; “*desempenho de uma actividade ou de um cargo*”; “*exercício*”; “*ocupação*”. Poderemos assim afirmar, de uma forma minimalista que, função do professor é aquilo que ele realiza enquanto profissional.

Mas mais importante do que definir “função docente” é, em nossa opinião, identificar quem e o que vai definindo essa mesma função, dado que a actividade de professor não é, como vimos anteriormente, um dado definitivamente adquirido e imitável, mas algo que se vai definindo e reconstruindo, sendo por isso mesmo um processo em desenvolvimento. Em sentido amplo a função de professor é definida e balizada pelas necessidades a que o poder político por via do seu sistema educativo está obrigado a dar resposta. Para o seu desenvolvimento o sistema educativo define a “*profissionalidade ideal que é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação*” (Sacristán, 1999; 67).

Na época moderna, de proveniência fundamentalmente religiosa, os docentes eram recrutados de entre os membros da Igreja, nomeadamente em algumas congregações religiosas. Estes profissionais foram-se progressivamente constituindo como um corpo detentor de saberes e técnicas, exigidos como resposta aos ideais da modernidade, mas a sua ação não deixou de ser enquadrada por um conjunto de normas e valores fortemente influenciados por crenças religiosas (Nóvoa, 1999). É o tempo em que se considera o ato de educar como uma *missão* e a disponibilidade para o seu exercício, uma *vocação*. Esta conceção de ensino e a tarefa de ensinar vai dar lugar ao desenvolvimento de um ofício e ao aparecimento de uma profissão.

Masse, por um lado, os professores assumem papel determinante no aperfeiçoamento e desenvolvimento de técnicas pedagógicas e dos respetivos instrumentos, se pugnam pela introdução de novas e modernas pedagogias com os mais atualizados métodos de ensino,

¹⁰ Dicionário de Língua Portuguesa (2011). Porto, Porto Editora.

passando, assim, de executores de um conjunto de determinadas práticas, para profissionais cada vez mais detentores de um saber de especialistas, isso obriga-os a consagrar mais tempo e esforço ao desenvolvimento da sua nova tarefa, considerada agora como atividade a tempo inteiro, ou atividade principal.

Este progresso no sentido de uma maior autonomia e desenvolvimento profissional que, como referimos, se verificava ao nível dos saberes e das práticas docentes, não tinha correspondência ao nível do sistema de normas e valores que deveriam enquadrar e definir a sua profissão, ao ponto de António Nóvoa afirmar que *“os professores nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas, o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente”* (Nóvoa, 1999: 16).

c) Da alçada da Igreja para o controle do Estado

A libertação deste corpo de trabalhadores da educação da alçada da Igreja vai dar-se nos finais do século XVIII com a intervenção do Estado na educação, que em Portugal se verificou com a criação dos denominados “estudos menores” pelo Marquês de Pombal em 1772. O Estado vai agora promover a homogeneização, a unificação e a hierarquização à escala nacional de todos aqueles que se ocupam da educação e do ensino. Vai criar regras de recrutamento e seleção e sujeitá-los à disciplina do Estado atribuindo-lhes assim um estatuto de autonomia em relação às diferentes forças e poderes locais quer religiosos quer civis. O professor é doravante um funcionário do Estado, situação que às duas partes interessava: ao Estado, porque desenvolvia e concretizava o seu poder no todo nacional sobre a educação; aos professores porque os libertava da dependência da Igreja e lhes garantia emprego e estabilidade e, por conseguinte, um estatuto social e profissional. É de realçar a opinião de Nóvoa (1999) que afirma que o surgimento da ideia de corpo profissional resulta da intervenção do Estado, fruto deste processo de desenvolvimento e controlo e não de uma conceção trabalhada e produzida no seio dos profissionais do mesmo ofício. Resulta daqui, na opinião do autor referido, que o modelo de professor que

se vai desenvolver ao longo dos anos vai estar entre o funcionalismo e a profissão liberal, procurando usufruir dos benefícios dos dois estatutos. Na atualidade, esse continua a ser o problema que se coloca aos professores e uma discussão de novo adiada.

Tal como se afirmou, o Estado vai controlar o desenvolvimento da profissão. Vai criar regras e formalizações para a entrada de candidatos à docência e critérios como habilitações, idade e, naturalmente, comportamento moral. Realizada esta seleção, aos professores ser-lhes-á atribuído um documento, sem o qual não lhes será autorizado o exercício da profissão. Esta atribuição é, de facto, um momento de afirmação pública e de reconhecimento social do professor, dado que lhe era por este meio outorgada uma legitimidade administrativo-burocrática que consistia na atribuição do direito exclusivo de intervenção ao nível da educação.

Por outro lado, e dado o desenvolvimento e afirmação política que se queria fazer da escola e da educação, consequência da modernidade que chegava, os professores são, para além de agentes culturais, também agentes políticos pois da sua ação vão depender percursos e ascensões de camadas da população, numa lógica que põe em causa a estratificação social.

São estas duas características: o serem detentores de um saber especializado próprio da ação educativa e a relevância social e política da sua função que constituem dois dos maiores argumentos que os professores vão usar nas suas lutas e reivindicações profissionais. A criação e desenvolvimento das escolas de formação, a quem passou a competir a formação e a habilitação dos professores, foram também elas marcos importantes na afirmação de uma profissionalidade docente.

Estas instituições de formação que se criaram e desenvolveram durante o século XIX e início do século XX, foram as principais responsáveis por uma verdadeira transformação no corpo docente. A elas se lhes deve reconhecer o esforço desenvolvido no sentido da passagem do *velho* mestre-escola para o *novo* professor de instrução primária. Tudo isto foi conseguido por um esforço de afirmação e dignificação dessas instituições que passou, entre outros aspetos, pelo alargamento do currículo nelas ministrado, mas também pelo

nível académico e científico dos seus docentes. As escolas normais primárias são assim grandes esforços de afirmação de uma cultura profissional docente, que vai acentuar-se e desenvolver-se com o impulso dado pelos ideais da I República no início do século XX.

A este percurso de afirmação da profissão docente não é estranho o papel desenvolvido pelas associações de professores. Estas instituições tomaram as mais variadas posições e orientações. Por isso, a leitura que hoje se faz sobre o seu papel e função é de poucos consensos quanto à sua ação e ao rumo da sua orientação. Tenha-se por todos a opinião de António Nóvoa que quanto a este assunto afirma “(...) *o movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e de muitas divisões: norte/sul, progressistas/conservadores, nacionalistas/internacionalistas, católicos/laicos, etc*” (Nóvoa, 1999: 21). Mas mesmo assim é hoje reconhecido que as associações profissionais sempre procuraram orientar a sua ação por três grandes referenciais: a melhoria do estatuto, o controlo da profissão e a definição de uma carreira.

Em síntese diremos que o percurso de desenvolvimento e afirmação da profissão docente passou por várias etapas nem sempre sequências: desenvolvimento de uma atividade a tempo inteiro ou, pelo menos, principal; autorização legal pela passagem de documento próprio ou licença para exercer a profissão; detentor de uma vasta formação obtida em instituições credenciadas para o efeito; aquisição de uma consciência profissional que se manifestava na criação e participação em associações profissionais. O docente beneficiário deste percurso de formação e desenvolvimento era agora caracterizado por ser detentor, por um lado, de uma formação em conhecimentos e técnicas fundamentais ao exercício da sua função, por outro, era enformado por um conjunto de valores éticos e normas deontológicas pelas quais pautava a sua ação e as suas relações quer no exercício da profissão, quer como cidadão no exterior do corpo docente. Afirmava assim uma identidade profissional que não se esgotava na escola – diríamos hoje -, que não se confinava aos estreitos limites do exercício da sua atividade.

O professor era alguém que gozava de prestígio social e que tinha condições económicas e materiais condignas, que dignificavam o cumprimento de uma missão

importante, que a sociedade lhe confiava e simultaneamente lhe exigia: ser professor.

Ainda segundo António Nóvoa (1999) o professor dos anos vinte do século passado era um profissional que se sentia pela primeira vez confortável no seu estatuto socioeconómico.

d) Desprofissionalização (ou proletarização) dos professores: crise da profissão docente

Depois de um período de conquista e de realização profissional, os professores e a classe docente entram num tempo que poderíamos designar de desprofissionalização, ou seja, de retrocesso¹¹ em relação a posições anteriormente conseguidas tendo vindo a conhecer os primeiros sinais de abertura no início dos anos setenta do séc. XX, culminando com a explosão democrática na revolução de Abril de 1974 e suas naturais consequências.

De entre os fatores que promovem essa desprofissionalização devemos salientar, a expansão escolar e o conseqüente aumento do número de pessoal docente. Grande parte deste, sem as necessárias habilitações e formações adequadas para a docência.

Num âmbito mais geral, as mudanças políticas e os seus regimes criam condições para essa desprofissionalização ou também chamada proletarização. Logo à cabeça temos que considerar o Estado Novo e a sua política de desvalorização dos professores - veja-se a institucionalização das *“regentes escolares”*, de 1936 aos alvares da revolução de abril de 1974. A profissão de professor poucas vezes terá sido uma profissão aliciante e motivadora em termos económicos, comparando com outras profissões com formação e relevância social equivalente. Durante o Estado Novo o salário dos professores era entendido como uma *“gratificação”* pelos serviços prestados, o que abria a possibilidade ou mesmo incentivava à busca no *“exterior”*, de outros estímulos que não se encontravam no interior do ensino (Nóvoa, 1999).

Se esta era uma situação que se verificava de um modo geral por todos os níveis de

¹¹ Período de tempo que corresponde ao final da I República e instalação da ditadura (1933): Primavera marcelista: fim do consulado de Oliveira Salazar e sua substituição por Marcelo Caetano na presidência do governo e sobretudo a ação do ministro da educação, José Veiga Simão, com os trabalhos preparatórios e publicação da Lei nº 5/73, conhecida pela *“reforma Veiga Simão.”* desenvolvimento da ditadura até ao início dos anos setenta com a denominada *“reforma Veiga Simão.”*

ensino, no ensino primário o desnível era muito mais acentuado. Isto levou a um abandono da profissão por partes de docentes do sexo masculino que encontravam, nas décadas de 50 e 60, sobretudo no sector bancário, regalias e promoções que lhes possibilitavam uma ascensão numa carreira e um estatuto social que o ensino jamais lhes proporcionaria.

Com a revolução de abril de 1974, como movimento libertador da sociedade no sentido que criou condições para o exercício da liberdade, e que trouxe significativas mudanças positivas à educação e, conseqüentemente, à vida e dignificação da classe docente. Apesar disso não podemos ocultar também que situações houve em que os critérios político-ideológicos foram colocados à frente de critérios profissionais e em detrimento destes.

Por último, o desenvolvimento de políticas educativas, que tiveram como efeitos práticos a criação de fossos de comunicabilidade entre os decisores políticos e os executores, originaram a desmotivação pessoal que se traduziu numa atitude de desinvestimento e de indisponibilidade constantes, manifestada pelos professores quer em relação ao ministério da Educação quer, mesmo, em relação à escola, aos alunos e encarregados de educação. Esta atitude é muitas vezes fomentada e desenvolvida por uma desconfiança que se pretende difundir em relação às competências e às qualidades de trabalho dos professores, por parte de intelectuais, políticos e demais fazedores de opinião. Este problema resulta, por um lado do confronto da visão idealizada, da educação e do professor, construída por cada docente com a realidade concreta do ensino; por outro lado, é resultante das expectativas e pressões que recaem sobre a escola e do seu desempenho, a que não corresponde uma transformação nas suas estruturas, comparando com o que se passa com outras profissões.

Após o 25 de abril de 1974 e até aos anos noventa do século XX, na ansia de participação e de mudança, os professores foram influenciando a criação de estruturas fechadas, detentoras de poderes que reivindicavam decorrentes do seu saber profissional, muitas vezes em confronto com as famílias e com a comunidade.

“A participação na gestão democrática das escolas permanece, desde 1976, como princípio constitucional, plasmado na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e na legislação ordinária. Progressivamente, porém, a categoria político-educativa conhecida por “gestão democrática” das escolas tem sido objecto de uma crescente desvitalização e erosão nos

discursos políticos. Em pouco mais de três décadas, a gestão democrática das escolas foi descontextualizada em termos históricos e políticos, sendo agora associada, com frequência, aos excessos revolucionários e participativos que teriam sido cometidos logo a seguir ao 25 de Abril de 1974. Por esta razão, há mesmo quem a associe ao caos e à desordem que terão marcado a vida escolar em 1974 e 1975, embora, segundo outros, se tenha tratado de um período de intensa procura de novos ordenamentos educativos, a fim de superar o anterior governo autocrático das escolas” (Lima, 2008).

Esta lógica estatal de educação está esgotada e o final do século XX, com a criação e desenvolvimento dos agrupamentos escolares, dá passos significativos no sentido de fazer participar a comunidade e os cidadãos na vida e na definição da escola. Depois da fase da hegemonia da Igreja na definição e no governo da escola e da educação, vivemos a exclusividade dos professores na direção do trabalho escolar e a sua subordinação ao Estado, poderemos estar a assistir, na atualidade, ao fim do monopólio do Estado na educação (Nóvoa, 1999).

No século XIX, o marco mais significativo no campo da educação foi a criação do Ministério da Instrução Pública. O final do século XX fará eco de opiniões que propõem a extinção do ministério da Educação. Proposta que não parece nada sensata, mas poderão vir a fazer caminho opiniões que dão, como política adequada, o fim do mega ministério da educação, que atualmente comporta 10 mil funcionários, e a sua substituição por uma estrutura de definição e controlo da política da educação, com uma forte redução dos recursos humanos que presentemente mobiliza:

“O Ministério da Educação é uma máquina gigantesca que se acha dona da Educação em Portugal. Eu quero acabar com isso.

O Ministério da Educação deveria quase que ser implodido, deveria desaparecer, deveria criar uma coisa muito mais simples que não tivesse a Educação como pertença mas tivesse a Educação como missão, uma missão reguladora muito genérica e que sobretudo promovesse a avaliação do que se está a passar”¹²

Todos os anúncios de política educativa vão no sentido que deve caber às escolas o poder de decisão e execução, uma vez que é a escola o centro privilegiado das políticas educativas. Tudo o que pode ser resolvido nas escolas não precisa de esperar pelas decisões superiores. Mas a verdade é que anteriormente à entrada em vigor do atual regime de gestão

¹² Opinião expressa por Nuno Crato, atual ministro da educação e ciência, em julho de 2011 em entrevista à agência noticiosa Eclesia.

e administração dos agrupamentos de escolas¹³, estas, na prática, raramente passavam de um somatório de salas de aula, sem que os docentes construíssem uma identificação com o local.

A criação e desenvolvimento do modelo que se designou por “*novo regime de gestão e administração das escolas*”¹⁴ teve, como profunda e significativa alteração em toda a história da administração escolar, a implantação no terreno de uma realidade orgânica, o agrupamento de escolas, cuja missão principal seria a criação de uma unidade em todo o ensino básico a partir de um Projeto Educativo comum. Há fortes receios que os agrupamentos não vão além de um somatório de edifícios escolares dispersos por uma realidade física e social que eles não assumem nem integram, mas que vão passar a ser “*comandadas*” a partir de um novo centro, agora erigido em “*sede de agrupamento*”.

Por outro lado as nossas escolas não deixaram de ser, apesar das tentativas, espaços de um forte individualismo docente¹⁵. Não há espaços, nem tempos, nem estímulos, para a conceção, análise, inovação, controlo e adaptação de projetos coletivos ou de grupo¹⁶.

A habilitação e licenciamento dos professores por parte do Estado foi, como vimos anteriormente, uma grande conquista para o desenvolvimento de uma profissionalidade docente. O facto é que esta situação originou um controlo, centralizado pelo Estado, dos professores e da escola, criando, assim, uma escola descontextualizada da realidade que a envolve e um professor individualista sem qualquer ligação ao local e sem regulação intermédia, sobretudo, ao nível profissional. O professor é, assim, um profissional que goza de uma total autonomia na sala de aula, mas ao qual está vedada outra efetiva intervenção,

¹³ Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril.

Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

¹⁴ Modelo que já conta com duas versões: Decreto-Lei nº 11-A/98, de 4 de Maio e uma nova versão atualmente em vigor –Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril.

¹⁵ Desde logo a existência de uma rede escolar, que perpetuou, até à criação dos agrupamentos de escolas (1998) a existência da escola primária de “*lugar único*”.

¹⁶ Dados respeitantes ao final da década de 90 do século XX, data a partir da qual se começou a atuar no sentido da reorganização da rede escolar, dava-nos os seguintes elementos de análise:

“*Em 1989/90, havia 1214 escolas primárias com 10 ou menos alunos; em 1992/93 são já 1600. Em 1989/90 havia 3603 escolas primárias com 26 ou menos alunos, para um total de 9592. As escolas com 4 e menos alunos são mais de 370. E não se esqueça que estamos a falar de escolas que leccionam os quatro primeiros anos de escolaridade e não apenas um. É por isso que 2784 escolas tem apenas um professor, que acompanha os alunos nos quatro anos de escolaridade*” (Azevedo, 1994: 51).

nomeadamente, no que se refere ao desenvolvimento da sua profissão, ou da ligação com os atores educativos locais, sejam eles as autarquias ou, mesmo, as comunidades organizadas nas várias instituições.

Na opinião de António Nóvoa, torna-se necessário:

“(...) um corte com uma visão funcionarizada do professorado e a assunção dos riscos e responsabilidades inerentes a um estatuto profissional autónomo. A presença estatal no âmbito do ensino é importante, nomeadamente para assegurar uma equidade social e serviços de qualidade, mas o seu papel de supervisão deve exercer-se numa lógica de acompanhamento e de avaliação reguladora, e não numa lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora” (1999: 25).

Estes são os novos desafios colocados à profissão docente, cuja discussão estes devem assumir com criatividade, em ordem a um reforço da sua profissionalidade docente.

e) Uma identidade que se constrói com a entrada na profissão

O conceito de identidade convoca várias aceções e perspectivas. Para o senso comum, identidade surge como o inverso de mudança. *Identidade* refere-se a algo que confere estabilidade e se sustenta na tradição; enquanto, *mudança* remete para uma perspectiva de dinamismo, de inovação e de transformação.

Na opinião de Ferreira (2003), esta dicotomia identidade/mudança tem características de uma visão conservadora e essencialista, na medida em que identifica e limita identidade com reprodução social. Identidade é entendida como o que permanece. Remete-nos ainda para uma ideia ou conceito de *“harmonia, de permanência, de algo igual a si próprio”* (Correia, 1991:149). É também entendida como algo que nos remete para o domínio do ontológico, isto é, para aquilo que permanece para além da mudança. É do domínio do essencialismo e, por esse lado, característica dos grupos sociais com um forte sentimento de pertença e que cimenta os laços de união dos elementos desses mesmos grupos.

Por processo de identificação devemos entender o mecanismo através do *“qual os indivíduos ou actores sociais se integram em conjuntos vastos de pertença ou de referência e com eles se fundindo de um modo tendencial”* (Pinto, 1991:218).

Nesta linha, poderemos verificar que, quando um determinado grupo sente que as

relações entre os seus membros passam por um processo de afrouxamento, estamos face a um momento de crise de identidade (Correia, 1991)

A produção de sentimentos de pertença e de unidade, fruto de uma conceção de identidade como característica interna do grupo, pode funcionar não apenas como fator de sedimentação e de unidade interna, mas ser, também, fator de produção de relações diferenciadas, quer do grupo em relação a outros grupos e instituições, quer mesmo no interior do próprio grupo.

Tendo como pano de fundo um olhar sincrónico, diremos que a construção de identidades é um processo dinâmico que resulta de inclusões e exclusões, por integração e por diferenciação, por processos e percursos complementares, de contradições e lutas. As entidades daí resultantes serão sempre ambivalentes e de certo modo “impuras”. De facto, a sua construção é, como vimos, fruto de processos ambivalentes que não excluem, em absoluto, convívios e infidelidades. Não se trata, portanto, de um produto final harmonioso e coerente que resulte em substâncias essenciais (Pinto, 1991).

Procurar encontrar um fundamento único e exclusivo, quer na classe social de pertença, quer nas aprendizagens passivas de papéis sociais dos atores, é um perigoso reducionismo. O conceito de identidade é, assim, mais complexo do que numa primeira análise seríamos levados a supor. Ainda hoje a análise e o modo como nos relacionamos com os denominados fenómenos identitários assenta em duas grandes tradições teóricas: a tradição Durkheimiana e a tradição Weberiana.

A primeira considera que evolução e desenvolvimento dos processos identitários se fazem na base do eixo temporal. Isto é, o processo identitário é um processo de predisposições individuais, construído e desenvolvido na base de “*transmissão de conhecimentos e técnicas, normas, valores e hábitos, de geração em geração*” (Ferreira, 2003: 35), garantindo, assim, transmissão de uma geração adulta a uma geração jovem.

A segunda tradição teórica, a Weberiana, considera que os processos identitários derivam mais dos contextos e dos sistemas de ação do que das trajetórias individuais dos atores sociais. É, pois, o reconhecimento de um eixo espacial.

Em suma, e segundo Ferreira, “o uso do conceito de identidade tem oscilado entre um pólo individual e um pólo estrutural; entre um eixo temporal e um eixo espacial” (Ferreira, 2003: 35)

Ultrapassando uma concepção essencialista da construção de identidades, terá, por isso, de se ter como certo que a formação já não é exclusivamente um “*processo integrativo, mas como um processo de produção de identidades (...) e a identidade sócio-profissional enquanto objecto de reflexão tende a ser substituído por um outro objecto, a produção de processos de identidade (..)*” (Correia, 1991: 150)

Deste modo a construção de identidades profissionais dos docentes traduz-se em processos dinâmicos que resultam das relações que o grupo profissional estabelece, desde logo, com a entidade empregadora, mas, também, com os espaços da sua ação, da sua relação com os saberes que são específicos, com a carga simbólica e imaginária, que por sua vez define a sua especificidade profissional. A identidade profissional de um professor constrói-se através de um processo de socialização centrado na escola, quer pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais quer, ainda, pela assimilação de normas, valores e códigos de conduta que regulam o funcionamento da escola (Cavaco, 1999).

Ao longo do desenvolvimento dos vários sistemas educativos, a produção “dos docentes” enquanto grupo profissional e, portanto, portador de uma identidade profissional, esteve sempre intimamente sujeita às relações de produção que foi estabelecendo com a entidade empregadora, mas também pelas relações que foi capaz de estabelecer com os utentes do sistema educativo, sejam eles pais, alunos ou comunidades.

Segundo António Nóvoa referido por Correia (1991), o reconhecimento dos professores enquanto grupo profissional que desenvolve um conjunto de atividades específicas verificou-se, por um lado, a partir do momento em que estes obtiveram uma relação salarial com o Estado e, por outro, conseguiram uma autonomia em relação aos pais e alunos.

Este processo, que segundo o autor referido, se inicia no século XVII e vai prolongar-se até meados do século XX, tem, como marcos visíveis desse percurso e dessa identificação,

o aparecimento de um código deontológico – ainda que não explícito, mas implícito nas normas e regulamentos – pela produção e reconhecimento social de saberes específicos da função exercida, pelas relações laborais estabelecidas e suas características e, ainda, pela criação e desenvolvimento de instituições de formação para o exercício da função docente.

O início da vida profissional foi sempre algo de contraditório, deste ponto de vista da identidade. Por um lado *“o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia.”* (Cavaco, 1999: 162). Por outro lado, a realidade profissional, que cada docente acaba por encontrar, fica longe dos sonhos construídos. A distribuição de serviço levou durante muitos anos a que ao(s) docente(s) mais novos fossem atribuídas a(s) turma(s) de maior dificuldade e de pior aproveitamento escolar. Turmas tantas vezes constituídas à *medida* do novo professor. O próprio estatuto de que gozava no seio da escola ou do conselho escolar era sempre de *menor idade*. Os professores eram sempre ordenados ou distribuídos pelo *grupo dos efectivos* e dos *outros*, sendo estes, os mais novos. Aqueles que, dado o pouco tempo de serviço e/ou a inexistência de vagas a concurso, ainda não tinham conseguido lugar de quadro, e a quem foram sendo atribuídas designações variadas conforme as mudanças da legislação de concursos. Começaram por ser os *professores agregados*, depois os *professores vinculados* e, assim, iam subindo até atingir um lugar no quadro de escola. Esta hierarquização correspondia a outras tantas etapas que tinham que vencer, na escolha de horário, de turma e até mesmo na atribuição de sala de aula. Atualmente, com a criação dos agrupamentos, perderam o estatuto de professor do quadro de escola e passaram a ser designados por professores do quadro de agrupamento, o que equivale a poderem ser deslocados para uma qualquer escola (estabelecimento), no âmbito geográfico do agrupamento.

A participação do professor, em início de carreira, no seio da escola e capacidade de influenciar era sempre analisada em função do estatuto profissional que o grupo de docentes

da escola lhe reconhecia e não do mérito ou demérito do professor em causa. Quando lhes era reconhecida capacidade de intervenção e alguma bondade nas suas propostas, até à sua aceitação definitiva e concretização, pelo grupo, ainda teriam que ser analisados os impactos e as mudanças que o seu desenvolvimento poderia acarretar. Era normal que muito boas ideias ficassem pelo caminho sem verem a luz da sua concretização, recusadas, portanto apenas com o argumento de “autoridade” dos velhos professores do quadro de escola, decretando sem mais: *“a ideia até pode ser boa, mas vai dar muito trabalho e além disso não temos meios nem condições para a concretizar”*. Estava definitivamente encerrada a discussão.

Por vezes ia-se mais longe, desvalorizando a ideia ou proposta, não pela sua exequibilidade ou seu valor intrínseco, mas pela inexperiência dos seus autores. *“Estes professores têm muitas ideias, mas não conhecem a realidade”*.

O que estava em causa não era nem o resultado da análise ou reflexão sobre a proposta, nem a competência dos seus autores mas, sim, a desinstalação que a mudança iria provocar e, por isso, era necessário neutralizá-la logo à nascença. Era assim um fecho à consideração de outros possíveis e uma recusa ao aprofundamento das práticas e da causa das coisas. Estas atitudes, além de ditarem um alheamento em relação aos outros, criavam, igualmente, um afastamento e, até mesmo, uma ignorância em relação aos processos que não paravam e que acabariam por os atingir, aconselhando-se assim aos mais novos, *“um acatamento acrítico das normas inscritas no funcionamento quotidiano da escola e à aceitação das hierarquias implícitas no relacionamento entre as pessoas, a diversos níveis”* (Cavaco, 1999: 164)

Duas outras situações moldavam a vida e a atitude do professor. Uma delas tem a ver com aquilo a que a autora citada designa por *“os anos de passagem: de terra em terra, de escola para escola”*. A sua deslocação de escola, anualmente, por efeitos de concursos, acarretava, por um lado, um tipo de vida familiar fundado na instabilidade e na incerteza permanentes, mas também a destruição, no final de cada ano, de qualquer grupo de trabalho ou de reflexão e, conseqüentemente, o abandono de qualquer projeto

eventualmente iniciado.

Para além desta situação, os professores do ensino primário/1º ciclo do ensino básico eram, ainda, atingidos pela degradação da sua condição de professor, relacionada com o isolamento das escolas do ensino primário, quase sempre os únicos serviços públicos existentes nas aldeias mais recônditas do país. As distâncias, a ausência de transportes públicos e um magro estatuto económico levavam a que o professor tivesse que permanecer na comunidade local, o que acentuava o seu isolamento relativamente aos colegas, familiares, amigos, etc. Se é verdade que essa integração do professor na comunidade local era vista e defendida por alguns com o argumento que assim o professor tinha a possibilidade de ser tornar, para além de professor, num verdadeiro agente de desenvolvimento social e cultural; também é verdade que, para que tal acontecesse, era necessário contar com as capacidades, os interesses e as opções do próprio professor e a aceitação da população. Uma coisa parece certa, esta situação de isolamento, e a sua continuidade por anos sucessivos, tornou o professor mais vulnerável, mais desprotegido, acabando não por ser o líder comunitário que promove e que valoriza, mas alguém que acaba por se integrar e ser absorvido pela cultura vigente, por se anular e por isso mesmo vulnerabilizando a sua profissão.

No entanto, do conjunto dos três elementos outrora tidos como preponderantes e influentes na comunidade local: o padre, o médico e o professor, todos acabaram por partir, ainda que tenha sido o professor o último a abandonar.

Atualmente a situação é bem diferente e o professor já deixou de ser o elemento residente na comunidade, que a todos conhecia, mas é agora alguém que vem de fora conhece apenas os encarregados de educação dos seus alunos – e muitas vezes nem todos – e que terminada a sua tarefa regressa à vila ou à cidade da residência.

f) A busca de apoios e as redes profissionais

O isolamento e o individualismo são comportamentos que atingem facilmente os docentes. A segunda destas características, o individualismo, está patente na conceção e

entendimento que os professores fazem da sala de aula. Este espaço é, sem dúvida, aquilo a que poderíamos chamar um *espaço sagrado*, onde qualquer tentativa de *invasão* por terceiros é considerada isso mesmo: uma *invasão de propriedade*. A inspeção da educação era a única entidade autorizada a entrar, permanecer e observar – e, muitas vezes, abusar – nesse espaço e o que lá se desenvolvia.

Para além desta situação nada do que ali se passava era partilhado ou discutido, quer no sentido de uma divulgação ou difusão, quer com a intenção de ajuda e colaboração com vista a ultrapassar dificuldades. Atualmente as eventuais aberturas, partilhas ou iniciativas conjuntas são promovidas, não tanto pela necessidade sentida pelos docentes, mas quase sempre por laços de amizade que vêm muitas vezes desde os bancos das escolas de formação e que, por essas razões, facilitam uma comunhão de identificação de pontos de vista.

Teremos que reconhecer que desde o 25 de abril de 1974 várias foram as tentativas desenvolvidas pela administração no sentido de ultrapassar este individualismo, criando condições e estruturas que visavam proporcionar e desenvolver a partilha e o debate, possibilitando assim a construção e o desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente. Refiram-se alguns exemplos.

Logo a seguir à revolução a criação do órgão colegial de direção da escola primária designado por *conselho escolar*¹⁷. Este órgão que era constituído por todos os docentes em exercício na escola primária aparecia como o grande passo “(...) no momento político presente”, que visava “(...) tornar urgente o começo da vivência democrática no ensino primário (...)”, o que pressupunha a participação de todos os docentes em todas as vertentes da vida e do funcionamento da escola, como abria à participação, ainda que “(...) com funções consultivas, representantes do pessoal auxiliar, dos encarregados de educação, das autarquias locais ou de qualquer outra instituição de carácter sociocultural”.

Foram criados os coordenadores pedagógicos, docentes eleitos pelos seus pares a quem competia “(...) dinamizar o trabalho do grupo e fomentar o espírito de equipa

¹⁷ Despacho nº 68/74 publicado na II Série do D.R. de 28 de Novembro.

entre os docentes; “contribuir para o aperfeiçoamento do ensino”; reunir periodicamente com os restantes professores para estudo dos problemas pedagógico-didáticos e psicopedagógicos”¹⁸.

Novas estruturas apareceram e foram sendo substituídas ou terminaram definitivamente: os CAP – Centros de Apoio Pedagógico aos professores por estes criados e geridos. Projetos inovadores foram também experimentados como o Projeto de Apoio à Educação Física no ensino primário, passando pelas Equipas de Apoio Artístico, direcionadas para prestar apoio aos docentes nas áreas da educação musical e artística. Refira-se, ainda, o PIPSE – Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo; o programa das Boas Práticas e a culminar na criação dos CFAE – Centro de Formação de Associação de Escolas – onde os professores do ensino primário/1º ciclo eram colocados ao mesmo nível que quaisquer outros ciclos, quer fosse na realização e benefício dessa formação, quer fosse na definição e conceção de uma política de formação contínua para a área de ação do seu CFAE.

O desenvolvimento de todas as potencialidades dos órgãos criados ficou muito aquém do que se esperava. Cedo, e por razões várias, os docentes se instalaram e se acomodaram a viver e atuar num contexto de isolamento e passaram a funcionar em círculo fechado, funcionalizando, no pior sentido do termo, o exercício da sua profissão. Mas é verdade que uns tantos *“(...) tentaram e tentam abrir brechas no sistema e procuram-se saídas mais ou menos adequadas e pertinentes”* (Cavaco, 1999: 165). Tentaram a sua valorização na área científica, obtendo novas formações, pugnaram pela sua valorização por meio da participação em congressos, ações de formação e participaram em grupos de investigação. Mas não deixamos de constatar que o acesso à informação e formação, mesmo entre os docentes mais empenhados e disponíveis, era demasiado assimétrico, isto, devido em primeiro lugar à proximidade maior ou menor em relação aos centros difusores desse mesmo conhecimento, mas, também, por razões de ordem económica. Esta maior ou menor disponibilidade de tempo e meios para investir na valorização e desenvolvimento

¹⁸ Despacho nº 40/75 – Anexo I.

da sua profissão veio, com alguma frequência, a ter efeitos positivos nos lugares e cargos que vinham a desempenhar, embora a carreira profissional docente não oferecesse grandes expectativas ou incentivos à progressão, marcada como estava por um processo extremamente burocrático em que o elemento considerado necessário era, apenas, o tempo de serviço prestado.

A gestão democrática e o aparecimento dos sindicatos de professores, assim como uma melhoria das condições de trabalho e económicas, estiveram na base de uma significativa melhoria da situação profissional que o 25 de abril possibilitou.

Porém, o posterior período de “normalização” do ensino veio conferir ao sistema uma crescente burocratização a que correspondeu um forte controlo institucional da profissão, com o esvaziamento das funções do conselho escolar e o revigoração do papel das delegações e direcções escolares. No entanto e na opinião de Maria Helena Cavaco:

“(...) numa escola há sempre outras escolas. Grupos diferentes que interactivam, projectos pessoais e colectivos que se cruzam, dinâmicas exteriores que se projectam no quotidiano, processos onde se tecem regras de relacionamento que importa clarificar, esclarecer e aprofundar, no sentido de apropriação das explicações dos acontecimentos e de intervenção esclarecida na mudança” (Cavaco, 1999: 177)

A ação do professor não se limita à sua prática específica em sala de aula, mas, pelo contrário, contempla intervenções e responsabilizações noutros espaços e contextos. Para além da sala de aula e, ainda ao nível da escola, o professor distribui a sua ação por outras tantas tarefas que vão desde a gestão, supervisão, direcção e coordenação de turma, até à participação, elaboração e acompanhamento de projetos. Registe-se, ainda, a relação com os pais e outros elementos e instituições que, de qualquer modo, se ligam ou intervêm na escola.

Bárrios (2002) considera uma profissionalidade que pode desenvolver-se a dois níveis: um nível em que as perspectivas de ação do professor estão limitadas ao imediato no tempo e num espaço, é o nível em que o professor desenvolve uma limitada participação em atividades profissionais não exclusivas à sua ação em sala de aula e a que chama *profissionalidade restrita*. Na prática destes desempenhos o docente é um mero executor

de princípios e diretrizes que emanam de outras instâncias que os elaboram. O professor é um mero executor de uma prática intuitiva, de um ensino que se rege pela rotina e onde se valoriza o trabalho individual.

Num outro âmbito de ação, as práticas e perspectivas dos docentes ultrapassam a sala de aula e a escola e pretendem abarcar outros contextos sociais e educativos mais abrangentes. É aquilo que o Bárrios (op. cit.) designa por *profissionalidade desenvolvida*. Neste âmbito, e no desenvolvimento desta conceção, os professores juntam ao ensino em aula propriamente dito um conjunto diversificado de atividades, de elevada participação, quer na escola quer em atividades de formação e, mesmo, de investigação. Tem-se como assente que as destrezas e competências profissionais não são um dado adquirido, mas sim algo que se constrói e se desenvolve na estreita relação entre a realização prática e a reflexão e fundamentação teórica. Aqui o ensino é perspectivado como sendo uma atividade racional e relacional numa estreita colaboração profissional.

Na perspectiva da *profissionalidade restrita* atribuímos ao professor um papel de técnico que executa diretrizes, orientações. Currículos que lhe são exteriores e ao qual basta o domínio de um conjunto de técnicas e de conhecimentos. Na perspectiva de *profissionalidade desenvolvida* o professor é para além do domínio de um conjunto de técnicas pedagógicas, é um agente de cultura e, embora o professor não seja o único agente de cultura nos contextos em que trabalha é, no entanto, aquele que a vive e a desenvolve por ofício.

Os conhecimentos científicos e os princípios teóricos do ensino da aprendizagem, bem como o domínio das técnicas de formação que são disponibilizadas aos docentes como resultados de investigações e de práticas de outros profissionais são, sem dúvida, imprescindíveis, mas a reflexão e a investigação realizadas por cada docente sobre as suas próprias práticas: “*são dimensões essenciais do desenvolvimento profissional do professor e da sua acção pedagógica*” (Bárrios, 2002:68).

Todos os dias nos é apresentada uma sociedade de fácil acesso aos bens e através deles, a estatutos sociais onde nos espera um mundo e uma sociedade de relações sedutoras

e tranquilizantes, mas onde também somos confrontados com explosões de violência que visam a imposição de verdades e que, a todos, deveriam alertar para pontos de rutura que se anunciam como futuro próximo. Veja-se a título de exemplo: nunca como no último quartel do século XX o papel da mulher na sociedade portuguesa foi tão analisado, reclamado, promovido e dignificado. No entanto, os dados das estatísticas denunciam que só durante o ano de 2010 foram assassinadas, por violência doméstica, 42 mulheres. Esclarecendo, ainda, que os assassinos se encontram distribuídos pelas categorias de maridos, ex-maridos, namorados, ex-namorados, companheiros e outros que já estabeleceram qualquer relação de envolvimento afetivo com as suas vítimas.

Estas, desordem e complexidade social são um facto e atingem a escola. Carregam para o seu seio uma variedade de mensagens que se cruzam, que se captam e que intervêm e determinam, por vezes contraditoriamente, as relações partilhadas pelos seus atores.

Esta sociedade que constitui o nosso dia-a-dia e na qual nos movemos, confronta um sistema de ensino caracterizado pelo fechamento à diversidade, dominado pelos formalismos académicos com a evidência do reconhecimento de novos mapas curriculares. É nesta realidade que se encontra e se confronta o professor a quem são pedidas propostas e atitudes de celebração dos valores da democracia, da solidariedade e da cooperação, mas que no seu quotidiano se depara com a ausência de espaço para debater e aprofundar as inquietações que o atormentam, muitas vezes por medo de perder a face, de expor a fragilidade da sua imagem, num mundo que para além de ser hierarquizado é também de concorrência e competição.

A identidade profissional dos docentes constrói-se no cruzamento destes mundos, suas relações e complexidades. Conjugam-se a maneira de ser pessoal de cada professor com as regras que lhe são impostas, assim como pelas leituras e representações que estruturam o seu viver.

Assim, concluiremos que *“(...) o conceito de profissionalismo decorre do conceito sociológico de profissão, entendida como o desempenho de uma actividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal*

reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado” (Sarmiento, 1994; 37-38).

B - Mudança, inovação e reforma

1. Mudança social

Os tempos que vivemos são tempos de mudança, por conseguinte de instabilidade, dispersão e movimento. Movimento cujo sentido não é nítido nem tão pouco claro. O único dado que parece emergir é o da apatia e desinteresse que por vezes “(...) *se nos revela que, para uns, se abrem estimulantes vias de descoberta e de desenvolvimento enquanto o real parece confuso e movediço para muitos e, por isso, se escolhe o refúgio do isolamento e a defensiva receosa ou arrogante” (Cavaco, 1999: 157).*

Todos os processos conducentes a uma situação de mudança revelam um conjunto de dimensões que devemos ter presentes na análise. Os processos de mudança têm uma natureza dinâmica e desenvolvem-se numa perspetiva diacrónica, beneficiando e integrando contributos ao longo do eixo do tempo e do entrelaçamento de tempos. Não há sociedades estáticas, nem histórias “*paradas*”. Daí que devamos estar atentos a dicotomias que por vezes nos são apresentadas, nomeadamente conservação e mudança, tradição e modernidade, que não devem ser acolhidas sem uma análise “*para cada caso e de cada ponto de vista, das qualidades, intensidade e orientação das mudanças sociais relativas*” (Silva, 1994: 106).

Qualquer processo de mudança pode ser atingido e/ou beneficiar de “*ocorrências ou possibilidade de ocorrências, de maior ou menor amplitude, nas estruturas e nas práticas sociais*” (idem, *ibid.*, 105). Resultado destas possíveis ocorrências e do carácter integrador dos processos de mudança é o facto de não podermos esperar grandes descontinuidades ou mesmo descontinuidades absolutas entre aquilo que Santos Silva (1994) designa por “*pequenas e grandes mudanças*”, dado que a amplitude de “*mudança estrutural pode ir desde a divulgação de uma pequena inovação até às revoluções fundadoras de novas épocas históricas*” (Silva, 1994: 106)

Face a esta amplitude do conceito de mudança estrutural seria desejável e

tranquilizador para os investigadores poder estabelecer-se uma ou um conjunto de leis às quais todas as mudanças se subsumissem. Parece que a realização desta pretensão se nos apresenta como impossível, ou pelo menos, de muito difícil concretização dada a multiplicidade de situações, de processos e de instrumentos que as mudanças mobilizam, não sendo por isso possível reduzir toda a sua complexidade a esquemas mais ou menos sofisticados e que contemplariam sempre o mesmo leque de variáveis independentes.

A explicação dos acontecimentos e das mudanças estruturais é sempre algo singular e de estudo empírico local e circunscrito, sem que isso signifique o abandono ou não utilização de instrumentos de análise gerais que nos fornecem elementos que após um processo de abstração e formalidade nos permita aplicações equivalentes a casos e situações diferenciadas. Segundo Santos Silva (1994) se não há leis de mudança social há pelo menos modelos que nos permitem estudar as mudanças sociais.

As mudanças que diariamente convocam o nosso empenho e participação enquanto cidadãos responsáveis, verificam-se, igualmente, e com a mesma acuidade e pressão, ao nível da escola. A escola e com ela os sistemas educativos estão sujeitos a toda a pressão de mudança, exigindo desta uma abertura e uma transformação com vista a *“uma melhor resposta às necessidades da nova era”* (Fernandes, 2000:32).

a) Os problemas da mudança

Nestes tempos de modernidade e globalização, saturados de informação, cruzam-se e descruzam-se factos e palavras numa fluidez permanente ao sabor das forças que se opõem e que se confrontam. Toda esta dinâmica e os seus efeitos que afetam a sociedade atingem igualmente as escolas e os seus profissionais. Face a tudo isto é urgente que nos interroguemos sobre o sentido da escola e sobre a forma como os professores a percebem e nela se situam.

Hoje vivemos na euforia de desenvolver a arte de adaptar a escola à mudança, de antecipar a mudança na escola, mas com o sentido e a preocupação de que esta não ponha em causa a ordem estabelecida, que não seja demasiado criativa. Tratamos pois de uma

mudança que não afete a estrutura das relações que a escola mantém com o seu meio social, mas que permita, pelo contrário, que a escola se adapte a este.

A necessidade de inovação aparece associada ao factor produtivo e daí que seja de apoiar e incentivar a inovação e a mudança: *“Na indústria, como na educação, a capacidade de se adaptar rápida e constantemente à mudança é uma qualidade desejável desde que o sentido da mudança não acarrete uma mudança do sentido das práticas aí desenvolvidas”* (Correia, 1989: 25)

A escola é composta por estruturas profundas em termos sociais e humanos, cuja função principal é assegurar a continuidade de dinâmicas que perpetuam poderes conservadores e de reprodução do sistema que, por sua vez, conduzem *“ao conformismo, à anomia e à aceitação acrítica dos constrangimentos e sujeições”* (Cavaco, 1999: 158). Mas tudo isto se entrecruza e se confronta com dinâmicas e esforços que visam fazer da escola um espaço de oportunidades para todos, de estratos sociais e económicos diferenciados. É neste palco e com este pano de fundo que diariamente os docentes são convocados a criar soluções que permitam um novo redimensionar da escola. Propostas como inovação, mudança, criatividade e autonomia, são termos com que o discurso político procura seduzir os professores e a comunidade em geral, ao envolvimento na concretização dos seus projetos, procurando com isso esquecer ou, pelo menos, aligeirar as situações medíocres com que se confrontam, assim como as condições lastimáveis de trabalho com que diariamente se deparam nos espaços escolares.

Repetidas vezes os professores são convidados ou confrontados mesmo com a apresentação de um novo projeto no âmbito da educação e para o qual é pedida a adesão e empenhamento, sob o signo que tal projeto *visa a melhoria do ensino e das aprendizagens; a qualidade da educação; a dignificação da classe docente*, etc. Qual é o docente, responsável e consciente, que não se sente convocado a empenhar-se e a entregar mais uma vez, o seu esforço e o seu entusiasmo?!

Mas, depois, no desenvolvimento do projeto, verifica-se que o que era proposto como resultado garantido não se consegue. E o que é pior, nunca se refletiu sobre as causas

do fracasso dessas propaladas mudanças, acabando por ser mais um projeto que vai ocupar lugar na *prateleira* e aumentar, igualmente, o desânimo e a descrença na inovação e na mudança da escola.

Por outro lado, na perspectiva de quem pensou e planificou a mudança, quantas interrogações se colocam:

“Quantas medidas legislativas, corretas na sua conceção, ficaram sem efeito na prática quotidiana da instituição? Quantas propostas pedagógicas, adequadas às necessidades dos professores e dos alunos, não passaram as portas das salas de aula ou foram interpretadas e “pervertidas “de tal modo que nada mudaram, ou pioraram a situação? Quantas decisões do poder central nunca chegaram a sair do papel?” (Benavente, 1987:23).

Todas estas situações encontram explicação, segundo a autora citada, naquilo que ela identificou como sendo *“a natureza e exigência dos processos de mudança”*.

Façamos uma breve tentativa de elencar alguns dos principais obstáculos que se colocam no caminho do desenvolvimento de uma qualquer medida, considerando o momento da sua elaboração até ao momento que deveria ser o da sua aplicação.

Para um Estado centralista e burocrático o seu poder não é tão rápido e eficiente como, à partida, se tinha como certo. Se a decisão, proposta ou projeto foram pensados e elaborados num grande afastamento das instâncias intermédias, quando da sua aplicação, qualquer destas medidas corre o risco dos seus presumíveis resultados e pensadas alterações não produzirem os efeitos esperados.

O conceito de mudança é plural, daí que possamos e devamos falar de “tipos de mudança”. Desde logo, temos a mudança que apenas implica uma recomposição dos elementos do sistema sem que, contudo, se altere a sua lógica. Nem qualquer transformação visível e consequente para o exterior, para além da fronteira que delimita o sistema no qual se pretende operar: *“(…) superficial, embora possa ter a aparência de realidade (...) é uma mudança fechada na instituição, sem desocultar as suas funções sociais, sem interrogar as suas práticas em confronto com a diversidade das práticas sociais” (Benavente, 1987: 24).*

Em contraponto, podemos falar de um outro tipo de mudança, caracterizado por intervir, questionar e mudar ao nível da lógica do sistema, que não fica pelo que se passa

no interior de uma classe ou grupo, que se preocupa em fornecer um modelo com vista a analisar as relações que se estabelecem entre um membro e o seu grupo. Este processo de mudança exige aquilo que vários autores e, entre eles, Benavente (1987), designam por “*descentração*”, ou o colocar-se à distância suficiente da situação em análise, sem se deixar “*embrulhar nela*”. O resultado final não será “*o mais do mesmo*” como no primeiro caso, mas sim “*outra coisa*”.

b) Os atores da mudança

É lugar-comum dizer-se que as pessoas não mudam facilmente e que as mudanças se operam “*ao nível das mentalidades*”.

Os processos de mudança são processos individuais que exigem uma “*desestruturação do universo simbólico e a sua reestruturação ao nível de equilíbrio superior*” (Benavente, 1987:25). Daí que não possamos esperar que as pessoas mudem por decreto, por persuasão ou mesmo por adesão. Neste último caso podemos estar face a aparentes mudanças, que não vão além da opinião no momento e cujas consequências serão nulas.

A mudança eficaz, que produz efeitos reais, que como temos vindo a analisar, implica um processo de desestruturação/reestruturação, é aquilo que vulgarmente designamos por “*pôr-se em causa*”. Este processo, que implica a pessoa individualmente, a sua vontade, está relacionado e encontra condicionantes em todos os seus universos, quer profissional, quer pessoal. É um processo que exige diferentes tempos, espaços e condições.

Para que um docente aceite mudar, tem que estar munido dessa vontade, pelo que é necessário e fundamental que a mudança que se lhe propõe, apareça clara e evidente. Que dê uma resposta objetiva à pergunta: mudar para quê?

Uma vez lançado nessa “*aventura*” de mudança, e como o processo vai implicar “*idas e voltas*”, é necessária a existência de um forte apoio de informação e fundamentação às dúvidas, incertezas e desânimos que o evoluir do processo vai trazer ao de cima, sem que isso signifique a mudança ou transformação de alguém por ação de outrem. Ninguém muda ninguém, dado estarmos a falar de um processo que tem implicações de carácter

psicológico, afetivo e social.

Remetendo-nos para o campo da instituição escolar, pois é esse o campo das nossas preocupações, temos por adquirido que não há mudanças nessa mesma instituição, sem mudanças das relações que se estabelecem no interior dessa instituição, nem mudanças nas práticas quotidianas que aí se desenvolvem. Temos assim, que não há incompatibilidade entre mudança individual e mudança organizacional, bem pelo contrário, elas implicam-se mutuamente.

2. Inovação e mudança

Mudança e Inovação eram conceitos, até à década de sessenta, desconhecidos dos discursos sobre educação, pelo menos ao nível do grande público. A escola era o repositório e o baluarte dos valores imutáveis que tinha por função preservar e difundir, mas:

“O rápido desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a crise do paradigma dominante no pensamento científico, a tecnologia da própria ciência e o questionamento permanente dos saberes e saber-fazer chocam-se com uma escola organizada para transmitir um saber estável e (a)histórico sobre um mundo que se supõe harmónico, repetitivo, ordenado” (Correia, 1989: 21).

Nos nossos dias, conceitos como mudança, reforma e inovação são utilizados muitas vezes indiscriminadamente e servem como instrumentos de legitimação e valorização daqueles que os usam. Não existem, na nossa sociedade, atos ou intervenientes políticos, desde os mais altos responsáveis aos pais e alunos, que não justifiquem ou sustentem as suas interpretações ou atuações com base na mudança e na inovação que todos entendem ser necessárias na educação.

Se é verdade que estas referências valorizam o discurso, não deixa de ser menos verdade que por vezes não vão além de um escamotear das necessidades, deixando de lado uma reflexão aprofundada sobre o sentido dessa mudança e os processos que se (não) tem em mente (Correia, 1989).

O conceito de inovação remete para significados diversos. Ao falarmos de inovação em educação, podemos estar a referir-nos a práticas pedagógicas que têm como objetivo a

melhoria do funcionamento do sistema de ensino, sem que com isso se afetem ou alterem as estruturas e os fundamentos ideológicos; como poderemos estar a referir-nos a mudanças tão radicais que ponham mesmo em causa o próprio sistema e mudem radicalmente a escola e a sua relação com a sociedade (Correia, 1989).

Associado à palavra inovação encontramos o desejo de mudança, o desenvolvimento da criatividade e da invenção, da transgressão da ordem estabelecida, sendo, por isso uma palavra com um carácter sedutor. Mas contém, igualmente, um carácter enganador, na medida em que:

“(...) a utilização da palavra inovação esconde e não estimula a produção de referências sistematizadas aos efeitos produzidos pela inovação na vida escolar e à capacidade por ela demonstrada de facilitar a apropriação pelos agentes socializados dos efeitos sociais das práticas que elas desenvolvem” (Correia, 1989: 21-22).

A produção de inovação em educação exige uma reflexão sistematizada sobre as suas consequências e alterações ao nível da estrutura das relações que a escola estabelece com o seu contexto social; ao nível da estrutura das relações de poder entre os diferentes intervenientes no processo inovador e, ainda, ao nível das relações de poder que um qualquer processo de inovação pretende institucionalizar.

Não ter isto em linha de conta numa análise sobre os efeitos de um processo de inovação é tomar uma atitude de legitimação de uma ordem conservadora, que, em última análise, *“é a antítese da mudança, da criatividade da intervenção e da transgressão”* (Correia, 1989: 27).

Num número significativamente grande de discursos pedagógicos, encontramos, facilmente, inovação como sinónimo de mudança e mudança sinónimo de inovação. Considera-se mesmo que, quando existe uma, a outra automaticamente se verifica. Esta utilização indiscriminada dos conceitos de inovação, mudança, evolução e reforma são das notas mais características do discurso pedagógico.

Se fizermos incidir a nossa análise sobre um qualquer percurso, ou a história de uma instituição facilmente verificamos a existência de uma mudança mais ou menos contínua e regular entre um tempo inicial e um tempo posterior. Se a esta mudança associarmos

inovação, então estamos a confundir inovação com evolução “*natural*” de práticas pedagógicas, onde, por vezes, não é possível descortinar qualquer inovação. Assim, em toda e qualquer evolução por mais lenta que seja e por mais inócuos que se apresentem os seus efeitos, encontraremos sempre diferenças entre um tempo final e um tempo anterior.

Considerando, agora, o conceito de inovação e admitindo que toda a inovação provoca rutura, por mais reduzida que seja, quer no tempo quer nos seus efeitos, teremos de admitir uma distinção entre inovação e mudança; esta última como consequência da evolução de um processo. Para que possamos considerar que um processo de mudança é mais do que um natural processo de evolução e se torne num verdadeiro processo de inovação, teremos que referir explicitamente o tipo de rutura que este assume com as práticas tradicionais; teremos, igualmente, que identificar e caracterizar os atores que conduzem essa rutura e o seu nível de envolvimento na produção e condução desta, assim como o grau de amplitude que se pretende atingir. Nenhum destes elementos é tido em conta quando usamos indiscriminadamente os conceitos de mudança e inovação. Poderemos, ainda, analisar a inovação pelo conjunto das práticas que esta suscita, nomeadamente pela utilização de novos equipamentos e meios didáticos. Analisando apenas por este ângulo, estamos a deixar de fora os efeitos, os processos e a mudança nas relações de poder que uma inovação cria.

Há também, quem tome face à inovação, uma atitude e postura de desenvolvimento científico laboratorial; é o caso de Brickell, citado por Correia (1989:29), em que considera inovação como:

“(...) a totalidade do processo que consiste em conceber uma nova praxis educativa (assim como os conceitos subjacentes e os materiais necessários à sua execução), experimentá-la no quadro restrito do laboratório (a fim de a regular), testá-la nos diferentes terrenos (a fim de descobrir como ela opera em situações normais) e difundir-la junto de eventuais utilizadores (a fim de os informar e ajudar a adoptá-la). A adopção que deve acompanhar a difusão (difundir é enviar, adoptar é receber) está igualmente incluída na definição”.

Esta é, porém, uma visão normativa da inovação ou do seu processo de desenvolvimento, pois analisa-a segundo um processo sequencial, concretamente: investigação, desenvolvimento, difusão e adoção (Correia, 1989). É também uma visão que

considera os intervenientes como elementos passivos e transmissores. Esta é uma conceção de inovação planificada e decidida pelas estruturas, que a hão-de receber e aplicar. Os intervenientes estão completamente excluídos do processo da conceção, tornando-se apenas em meros consumidores, que facilmente passarão a resistentes a essa inovação, caso esta lhe passe a exigir mais do que aquilo para que estão disponíveis.

Estes tempos de mudança implicam uma nova conceção de escola. Uma escola, não apenas um espaço físico, local de transmissão de saberes e tutelada à distância por um poder central, mas uma escola portadora de um sentido, organizada dinamicamente. Isso implica um novo professor portador de uma nova visão da escola e do seu sentido, profissional capaz de refletir e questionar criticamente as suas práticas, abandonando a conceção de professor – técnico aplicador de teorias e princípios por outros elaborados.

A inovação é uma exigência, é uma resposta pertinente para solucionar os problemas dos sistemas educativos, deixados pelo seu disfuncionamento, mas, também, para adequar o seu funcionamento às mudanças globais e aceleradas que se verificam no mundo. É pois, poderíamos dizer, uma questão de sobrevivência.

A produção literária e científica sobre a temática da inovação em educação é enorme o que torna este conceito extremamente polissémico.

Assim, e como elemento de referência da nossa análise, adotámos como definição orientadora a que nos é dada pela OCDE, nomeadamente o seu departamento especializado para a educação, CERl, que define inovação como, *“toda a tentativa que visa consciente e deliberadamente introduzir no sistema de ensino uma mudança, com a finalidade de melhorar o sistema”* (CERl, 1970)

Desde logo ficam de fora todas as alterações no sistema educativo, que não manifestem um *“carácter deliberado”* de introduzir uma mudança e que, por isso mesmo, se desenvolvem num processo lento e contínuo. Esta situação é ilustrada por vários autores dando, como exemplo, a evolução do sistema educativo português durante o Estado Novo, para chegarmos facilmente à conclusão que as mudanças que aí se operaram não teriam passado de simples e normais evoluções, ou modificações introduzidas, fruto do

desenvolvimento natural do sistema. Teríamos aqui simples evoluções, que de modo algum cairiam na definição de inovação.

A segunda parte da definição da CERI, “(...) *com a finalidade de melhorar o sistema*”, levanta-nos uma dificuldade, a de saber se podem ser consideradas inovações as mudanças que visam melhorar o sistema existente ou, também, aquelas que têm por objetivo colocá-lo em causa, propondo mesmo a sua radical alteração.

Se a esta juntarmos a definição de que: “*A inovação (...) é um acto consciente, reflectido, voluntário, a manifestação de um desejo de mudança baseado, em princípio, numa nova definição de objectivos a atingir. É este assumir de novos objectivos que nos parece constituir o critério primeiro de toda a inovação*” (COPIE), poderemos, então acolher como definição de inovação: “(...) *toda a tentativa que visa consciente e deliberadamente introduzir no sistema educativo uma mudança com a finalidade de melhorar este sistema*” (CERI) “(...) *baseada numa nova definição de objectivos a atingir*” (COPIE

Para melhor compreendermos este conceito de inovação devemos considerar, na análise das situações, para além dos critérios contidos nas duas referências anteriores, o critério da *natureza* da mudança, que permite, com base nos objetivos, distinguir as inovações que questionam e põem em causa o sistema existente, das ditas inovações, que se limitam a melhorar o sistema sem o questionar.

Um outro critério é o do *grau de consistência* da mudança que se propõe. É, pois, necessário apurar se a inovação tem força suficiente para se impor e vencer a inércia própria do sistema em que esta pretende atuar e verificar se esta inovação não acabará por ser integrada no sistema e por este reorientada para outras finalidades que não as iniciais. O ponto do “*não-retorno*” deve estar assegurado.

Um terceiro critério ou o da *globalidade*, que tem como dado adquirido que a inovação só poderá ser significativa se for globalizante, se as mudanças que induzir forem globais e qualitativas atingindo todo o sistema educativo.

A partir destas definições deveremos tomar algumas cautelas de modo a não atribuir igual significado a alguns termos que por vezes se introduzem no discurso sobre inovação.

Desde logo *inovação* e *novo* podem não ter o mesmo sentido, pois tudo o que é novo não ter que ser necessariamente *inovação*, dado que esta responde a um conjunto de critérios previamente estabelecidos; por outro lado, *inovação* não tem que ser obrigatoriamente uma *invenção*, ou seja algo de inteiramente novo e original.

É nestas situações, que estamos paredes-meias com o conceito de reforma, que trataremos em sucinta abordagem.

3. Inovação e reforma

Tomando como modelo de análise o conjunto das reformas desencadeadas nos EUA nos anos 80 do século passado, devemos considerar dois tipos de reformas, quanto aos seus objetivos orientadores. A primeira desenvolvida nos anos 1982-1985 segundo um modelo burocrático, planeada centralmente, de cima para baixo e que busca a excelência. Tudo está centralizado ao nível do Estado, o que na prática se *“traduz por mais testes, mais exames, mais currículo e maiores exigências de qualificação”* (Fernandes, 2000: 54)

Ao nível do acesso à profissão procuraram-se os candidatos mais capazes, aliciando-os com estímulos e incentivos, valorizando socialmente as suas certificações de qualificação. Dividiu-se a carreira docente em patamares, aos quais se acedia pela realização de testes de competência. A remuneração tinha por base o mérito.

Verificou-se que os resultados deste processo não foram animadores, nem tão pouco deram resposta satisfatória aos objetivos últimos de qualquer reforma que são a melhoria dos resultados da educação e das aprendizagens. A centralização do controlo foi levada ao extremo o que acabou por coartar qualquer liberdade e autonomia do professor, desqualificando-o e desprofissionalizando-o, transformando-o, assim, num mero técnico cuja função é executar o que outros, afastados do contexto, pensaram para ele.

Segundo alguns autores, os reformadores não tiveram em conta os efeitos negativos, resultantes da compartimentação da carreira docente, criando para isso diferenciações e patamares aos quais correspondia uma remuneração de acordo com o mérito obtido. Estas medidas tiveram como efeitos, não a motivação dos docentes mas sim a sua divisão.

Na opinião de Fernandes (2000) sustentada em Hargreaves (1994), *“os reformadores mostraram não compreender que a natureza da motivação profissional dos professores é sobretudo intrínseca”* (2000: 55).

Em claro contraste com uma atitude centralista (posição anterior) e com o objetivo de superação dos efeitos negativos, uma segunda visão (1986-1989) e orientação das reformas educativas, vai direcionar toda a sua ação para o interior da escola em ordem à sua reestruturação e profissionalização. Conceitos e mensagens como descentralização, flexibilidade e autonomia são aqui usados e repetidos até à exaustão com o objetivo claro de recuperar a motivação dos profissionais da educação, apresentando-lhes *“a sua participação no processo de ensino, de forma a responder mais eficazmente à diversidade de necessidades da actual heterogeneidade dos alunos”* (Fernandes, 2000: 55).

Numa situação de massificação e de uma escola para todos, em que a heterogeneidade e a diversidade são vertentes fundamentais a considerar com respostas eficazes à concretização dessa mesma escola, deixam de ser respostas não conseguindo anular ou minimizar as elevadas taxas de reprovação e o abandono escolar que passam a verificar-se. Por isso se conclui que a heterogeneidade dos alunos numa escola obrigatória conflitua com uma visão de reforma anteriormente analisada.

Estas contradições e dificuldades de resolução vêm colocar a intervenção do professor de novo em cena, retirando-lhe o papel de mero executor, mas em contrapartida atribuindo-lhe características e funções de alguém dotado de autonomia, com poder de decisão, de desenvolvimento e gestão do currículo, com todas as tarefas e funções que daí advém. Esta conceção de reforma valoriza e considera determinante o papel do professor no sucesso educativo.

Mas ficar por uma leitura dicotómica e de incompatibilidades das duas perspetivas de tipos de reforma (a primeira, burocrática, centralista e mecanicista, enquanto a segunda acentua o profissionalismo e a descentralização das políticas, pensando a mudança a partir da base) é ficar à superfície do problema. Teremos, por isso, que ir mais ao fundo da análise e procurar saber que condições sustentam ou impedem a concretização de políticas de

inovação e mudança num determinado sistema educativo.

Desde logo, devemos considerar alguns argumentos e pontos de vista de natureza organizacional da escola, que devemos ter presentes em qualquer processo de mudança e que são:

- Consideração da escola como um sistema burocratizado, que resiste a qualquer tentativa de mudança, mantendo e cultivando rotinas, com o objetivo de perpetuar as suas burocracias, justificando assim o seu papel e função de instituição tradicional e estabilizadora;
- A escola enquanto instituição social pública atribui-se expectativas, como seja o acesso universal à educação, a qualidade dessa mesma educação que é seu dever proporcionar a um cada vez maior e mais diversificado público. Estas duas funções atribuídas à escola impõem e justificam o desenvolvimento de rotinas organizacionais, que qualquer tentativa de mudança ou alteração vai encontrar, da parte dos envolvidos, as maiores resistências.

Para além destas devemos considerar igualmente um outro elemento, que com a maior facilidade se mobiliza para reagir a qualquer mudança que é aquele que Fernandes (2005) designa por “*cultura geral da educação*” e que contém princípios, caros aos professores, que os entendem como seu património, que a todos interessa defender e preservar, como sejam o igualitarismo, o profissionalismo e a autonomia dos professores (Lortie, 1975 e Fernandes, 2000).

A escola é o *locus* privilegiado do desenvolvimento de projetos que concretizem uma *reforma – mudança* que atinja o local com a criação de dinâmicas de desenvolvimento educativo.

É manifesto hoje, um abandono ou uma descrença das virtudes e da importância como valor absoluto, das grandes reformas. Desde logo, porque quase todas são fortemente personalizadas, com referência aos atores políticos que as conceberam,¹⁹ mas também

¹⁹ A título de exemplo: “*Reforma Veiga Simão*” (1973); “*Reforma Sotto Mayor Cardia*” (1976); “*Reforma Roberto Carneiro*” (1986) entre outras. Todos os titulares da pasta do ministério da educação, em funções governativas “profunda” no campo da educação, pretendem deixar o seu nome ligado a uma alteração. Questiona-se hoje

porque assumem a forma de grandes monumentos jurídicos, nacionais e de imposição obrigatória sem observância do contexto em que se venham a realizar.

Mas, certo é que, nenhum governo, pela importância que a educação assume, pode deixar de desenvolver um papel ativo na conceção e apresentação de um projeto nacional para a educação. Daí que teremos de continuar a conviver com a ideia de um projeto de reforma para a educação.

O que vai distinguir a viabilidade e o grau de eficácia de cada reforma, será, por um lado, as maneiras de a conceber e, por outro, as estratégias utilizadas para as promover.

“A inovação e a mudança localmente referenciadas, localmente produzidas e avaliadas, representam um contraponto ao excesso de centralismo e normativismo que caracteriza a tradição portuguesa. Creio que uma estratégia de reforma não pode deixar de acautelar suficientemente estes espaços de intervenção, sob pena de se insuacer ao cavar uma distância insuperável entre a concepção e a execução e ao insularizar uma da outra” (Lima, 1996: 42).

O autor faz a distinção entre aquilo que designa por “*reforma – decreto*” (a reforma enquanto construção jurídico normativa), da “*reforma – mudança*” (aquilo que acontece nas instituições e nas práticas) e embora uma não se reduza à outra, o problema com que qualquer mudança se confronta é de facto a diferença que vai da “*reforma - decreto*” à “*reforma – mudança*”.

Por último, a distinção entre *inovação* e *reforma*. Esta é uma mudança deliberada e em grande escala, abrange o todo do país e tem um carácter imperativo e implica modificações estruturais e finalidades educativas. São conceitos que não se excluem, nem se confundem, mas para que uma reforma se concretize necessita da produção de algumas inovações (Canário, 1987).

4. Da reforma instituída à inovação instituinte

Na análise breve das instituições, situações ou processos de desenvolvimento pedagógico, podemos facilmente correr o risco de confundir inovação com reforma, pois

se este não será um dos grandes problemas do desenvolvimento educativo. Sabendo nós que os efeitos das mudanças em educação só produzem resultados visíveis a médio e longo prazo, a permanente alteração das políticas estruturantes da educação acabem por não beneficiar do tempo considerado necessário para a sua correta aplicação, desenvolvimento e avaliação.

assim:

“A inovação é uma mudança deliberada e conscientemente assumida (o que exclui do seu campo as mudanças produzidas pela evolução “natural” do sistema) visando objectivos bem precisos: a melhoria do sistema, o aumento da sua eficácia no cumprimento dos seus objectivos (o que exclui do campo as práticas que transgridam as margens de tolerância do sistema). A inovação é, pois, um processo planificado, prosseguindo objectivos compatíveis com os do sistema” (Correia, 1989:31). Ou ainda: “Inovar é entrar sempre em conflito mais ou menos aberto com o sistema existente, é chocar com as estruturas, os hábitos e preconceitos” (UNESCO, 1980; 276).

Quando num determinado sistema se pretende a execução e aplicação de decisões tomadas pelos centros de poder, e que para esse efeito são exigidas a participação e intervenção de atores colocados a outros níveis, estes, por sua vez reinterpretem e “adaptam” essas mesmas decisões aos seus contextos, que são por natureza diversificados. Não são, pois, meros executores dessas decisões.

Do mesmo modo, o terreno de aplicação de uma reforma, não é, nunca, um terreno “vazio”, “virgem” ou “em bruto”. É um terreno, onde à partida existe conflito ideológico, concepções pedagógicas que se confrontam, mais ou menos assumidamente. É por isso, um terreno que não reage em homogéneo ao que lhe vem do exterior. É neste espaço e nestes contextos que reformas centralmente concebidas para uma aplicação uniforme se confrontam com inovações particulares e singulares, localmente produzidas, por intervenientes identificados, que por sua vez dão origem a contextos igualmente singulares.

O planificador das reformas concebe sempre o terreno de aplicação dessa reforma, como um terreno que vai oferecer resistência à introdução da mudança que se planificou, por isso as estratégias a utilizar serão sempre estratégias que devem visar a ultrapassagem dessa resistência, pois:

“Casos há (e não são poucos) em que o Centro encontra resistências à introdução das mudanças que ele concebeu. Os professores resistem passivamente à mudança ou, pelo contrário, resistem activamente produzindo mudanças que não se inscrevem rigorosamente no projecto de mudança definido na Reforma, mas que por vezes, o ultrapassam, quer quanto à natureza dos seus objectivos, quer quanto à estrutura do seu processo de produção. No primeiro caso, a reforma é sentida como não dizendo respeito aos professores, que não a incorporam na sua prática; no segundo caso, os professores encontram na Reforma o pretexto para um processo de mudança onde eles se assumem como produtores. Eles não são apenas objectos da reforma que aceitam estar submetidos a ela, mas tornam-se sujeitos

de mudança capazes de produzir inovação de base” (Correia, 1989; 35-36).

Na primeira situação estamos a falar de uma mudança instituída; enquanto na segunda temos uma inovação instituinte.

A imprevisibilidade e a singularidade (Correia, 1989) são igualmente duas características da inovação. Não são verdadeiramente planificadas e premeditadas, nem tão pouco pretendem generalizar-se a um sistema de formação. Elas nascem do interior de situações e processos onde nem sempre são explicitados os seus objetivos e estratégias. São fruto de um poder instituinte dos professores em relação a uma reforma decidida por um poder instituído. Quase sempre são inovações situadas local e temporalmente e que se assumem mais pela exemplaridade do seu processo de produção do que pelas soluções a que conduzem, uma vez que a sua validade será sempre referenciada ao contexto em que se verificaram.

Pela sua imprevisibilidade e singularidade elas serão sempre geradoras de conflito e será nesse mesmo conflito que se hão-de gerar, em confronto com a inovação do poder instituído ou seja a reforma, instrumento ao alcance do legislador e do planificador. É no espaço da mudança instituída, que a inovação instituinte se procura afirmar e influenciar o que aí se decide, a prática da reforma.

Reforma instituída – decidida pelo poder instituído, pelo (Reforma do sistema) legislador e pelo planificador.

Inovação instituinte – localizada, singular e não generalizável; resulta por vezes do conflito com a inovação instituída.

Os detentores do poder instituído, quando decidem uma qualquer reforma, consideram-se portadores de um poder ilimitado, que lhe vai permitir controlar o desenvolvimento e a implementação dessa reforma. Porém, no terreno deparam-se com um conjunto de problemas resultantes de uma incorreta planificação, dando assim lugar à criação de estruturas, mais ou menos instáveis, que não estavam inicialmente previstas e que, por isso mesmo, não se encontram no prolongamento das estruturas planificadas.

Ao longo de um processo de desenvolvimento e aplicação de uma mudança

instituída vêm ao de cima as perspectivas dos atores nele intervenientes. As entidades planificadoras pressupõem, no momento de planificação, uma mudança que se desenvolverá uniformemente no terreno e de uma forma mais ou menos homogénea. Por isso, qualquer oposição que, no terreno, se venha a manifestar, será sempre entendida como o resultado de uma ação irrefletida dos professores ou fruto dos interesses de classe que pretendem proteger os seus privilégios.

Os professores, por seu lado, que procuram construir essa mudança, pela aplicação das decisões políticas que a consubstanciam – tantas vezes em situações e contextos díspares e que por sua vez não controlam totalmente - estão já a reinterpretar essas decisões e a readaptá-las ao seu contexto, fazendo uso, por isso mesmo, de um poder instituinte que leva ao aparecimento de situações institucionalizadas diversificadas das inicialmente previstas.

É nesta dialética entre o momento da mudança instituída, universal, de aplicação a todo o território institucional, e o momento particular da aplicação, das práticas instituintes que se criam situações singulares, dinâmicas que acabam por negar a universalidade da inovação instituinte.

O resultado da dinâmica entre mudança instituída (à qual associamos planificação e decisão do centro) e inovações instituintes (às quais ligamos (re)criação e incerteza dos atores na periferia do sistema), evidencia representações diversas do processo de mudança.

Do ponto de vista dos professores, este processo:

“(...) é uma mudança que envolve o seu conceito de objectivos, a sua concepção de profissão, a sua vivência relacional com os alunos e outros parceiros, que questiona a sua atitude e não apenas a sua concepção do ofício: é um envolvimento e não uma função”.

Para os decisores:

“(...) uma mudança nunca está integrada numa prática pedagógica de ensino, é uma opção tomada (ou apreendida), uma função assumida, um discurso produzido (ou reproduzido), uma opção, uma função e um discurso que não são os de uma prática” (René La Borderie, citado por Correia, 1989:39).

As relações que se estabelecem entre mudança instituída e inovação instituinte remetem-nos diretamente para a estrutura de relações de poder entre aqueles que decidem e aqueles que devem executar. A mudança instituída, também por vezes confundida com

reforma, tem como característica uma descontinuidade institucional que se verifica entre os que decidem e os que executam. Apesar de serem diferentes, institucionalmente, os espaços em que se decide e em que se executa uma mudança instituída, a distância a que nos temos vindo a referir, pode não ser uma distância topológica, mas sim uma distância relacional e que é determinada por um conjunto de fatores intrínsecos à mudança instituída, ao terreno de acolhimento dessa mesma mudança, bem como aos atores nela envolvidos. A leitura que cada um destes atores faz e as suas consequências no terreno do desenvolvimento da inovação, remete-nos para a conflitualidade, que acima referimos como relações de poder entre quem decide e quem executa, ou seja, uma relação de conflito entre o centro e a periferia, aqueles que concebem e aqueles que executam. É na gestão deste conflito que se joga a sorte e os efeitos de uma inovação instituinte, resultado da ação ou da “margem de manobra” dos executantes, da periferia.

Uma inovação instituinte enquadra-se sempre numa atividade global; seja na atividade do professor ou grupo de professores que a produziram e a desenvolvem, seja na atividade global da escola, caso tenha sido assumida pela totalidade da instituição. Esta integração numa atividade global faz com que a inovação instituinte seja simultaneamente um espaço de rutura com o passado e de produção para o futuro.

Enquanto a reforma é sempre produção e a crítica é apenas rutura, a inovação é, segundo o autor, rutura seguida de produção. Havendo rutura e produção há necessariamente conflito, com as consequências lógicas; isto é: (trans)formação, conflito aberto e conflito oculto.

5. Estratégias e modelos de inovação

A implantação e desenvolvimento de uma inovação de modo durável e com resultados positivos, não são fáceis. Torna-se necessário, antecipadamente, prever os obstáculos, definir caminho e mobilizar meios e recursos para a sua concretização com sucesso.

Na opinião de Canário (1987), que por seu lado se fundamenta em CERI (1973) e Huberman (1973) podemos considerar três tipos de estratégias, a ser consideradas quando

se planifica e se desenvolve uma inovação.

A estratégia político-administrativa que consiste no recurso ao aparelho do poder, seja ele político, administrativo ou económico, existente numa dada situação, com o consequente recurso ao aparelho coercivo para a sua implantação. Esta é uma estratégia utilizada nas situações de gestão centralizada e que aparece, à primeira vista, como facilitadora da criação e sobretudo da difusão dessa mesma inovação.

Esta facilidade é apenas aparente, pois se tivermos em atenção que as características de uma inovação implicam mudanças de atitudes, de valores e de papéis, situações que têm a ver com o eu pessoal e profissional num dado contexto organizacional, não se compreende como é que estas mudanças serão passíveis de adesão e concretização com recurso a medidas coercivas.

A estratégia empírico-racional que, como o próprio nome deixa subentender, assenta na valorização exclusiva dos aspetos lógicos e racionais que estão subjacentes à ação inovadora em si mesma. Portanto, uma inovação será adotada e terá êxito se se justificar racionalmente.

Acontece que numa inovação existe uma lógica e uma racionalidade que são as daqueles que as conceberam e que se vão empenhar na sua divulgação. Porém, não podemos ignorar que a lógica e a racionalidade daqueles que são chamados a tornar sua essa inovação e, conseqüentemente, a desenvolvê-la, pode não ser coincidente com a lógica e a racionalidade que sustenta e informa a inovação em causa. Assim, a possibilidade de êxito é reduzida e só estará garantida nas situações em que haja uma sintonia entre a lógica da inovação e a lógica e racionalidade dos adotantes. Nos casos em que tal não acontece, as resistências dos possíveis adotantes correm o risco de serem consideradas ilógicas e, conseqüentemente, entendidas como atitudes de oposição à inovação.

Ao adotar a estratégia empírico-racionalista para o desenvolvimento de uma qualquer inovação, os seus autores não levam em consideração as concepções, as atitudes dos adotantes, nem tão pouco as condições reais e materiais do espaço em que esta se pretende desenvolver, pois partem do princípio que a lógica e a racionalidade da inovação

estão possuídas de força e condições suficientes para se imporem à realidade. Adotam uma atitude linear de investigação, sustentando a neutralidade e objetividade reais da investigação e não consideram que anterior à lógica e racionalidade de uma inovação estão a ideologia e os valores daqueles que as concebem. Isto é, a investigação em ciências da educação – como é o nosso caso – não é apenas uma questão lógico-racional, mas é antes de mais uma questão de valores e ideologias.

Por último, a *estratégia normativa-reeducativa* que atribui ao adotante um papel determinante na procura de soluções para os problemas que este considera pertinentes. Parte da existência, como condição prévia, “(...) de uma relação de cooperação entre o adotante e o agente inovador, devendo este último levar em linha de conta as atitudes e valores do adotante” (Canário, 1987: 18).

Esta estratégia é, do conjunto das três apresentadas, aquela que mais expõe o docente adotante à feira da crítica, pois, frequentemente, as suas práticas são objeto de análise e debate. Embora a profissão de professor seja por excelência uma profissão de relação, não deixa de amiúde, as críticas às práticas serem entendidas e recebidas como críticas às pessoas. O certo é que a inovação contém, mais ou menos implícito, um juízo de valor negativo relativamente às práticas anteriores, razão que justifica a inovação que se pretende empreender. Por outro lado torna-se necessário que o professor reflita e modifique não só o que faz, mas também o que é, ao nível de valores, atitudes e representações.

6. A criatividade nos processos de inovação e mudança

A criatividade, termo hoje em voga nos discursos sobre educação, encerra um grande equívoco. Desde logo de que falamos quando falamos de criatividade? Quem é ou deve ser criativo, os professores ou os alunos?

A criatividade é quase sempre “*entendida como uma característica inerente aos alunos, sendo a questão fundamental o modo como os professores poderão induzir mais criatividade no pensamento destes*” (Woods, 1999: 127).

É dado como adquirido que os professores, por efeito da sua função, são criativos.

Há no entanto quem defenda posição contrária. Isto é, os professores não são criativos. Não por algo inerente à pessoa dos professores, mas sim por aquilo que o ensino entretanto lhes fez (Waller, citado por Woods, 1999). É opinião de Peter Woods, apoiado em vários autores, que as políticas educativas das últimas décadas têm contribuído para que os professores se tornem trabalhadores alienados uma vez que facilmente aceitam um conjunto de tarefas que nada têm a ver com a sua função docente, o que leva a que se comportem como técnicos a executar ideias de outros (Woods, 1999). Há mesmo quem defenda que a criatividade e espontaneidade dos professores estão a desaparecer. A realidade comprova-nos que hoje em dia as escolas são atingidas por mudanças de toda a ordem que lhe vêm do exterior, de grandes consequência, que não controlam e que atingem fortemente a tão propalada autonomia da escola.

Mas é no meio destas ameaças que se desenvolve uma argumentação que defende que, mesmo assim, e mesmo até contra esta corrente é, possível “*um sentido do profissionalismo docente, do desenvolvimento da auto consciência, do aumento das competências técnicas ou da implicação em processos de inovação*” (Woods, 1999; 128). São exemplo desta mudança possível, o movimento de *investigação - acção* que permite aos professores investigarem os seus próprios processos e métodos, sujeitando-os a um exame crítico.

Este discurso aponta para a valorização do *profissional reflexivo* que segundo Schön é inovador e criativo, experimenta soluções novas e ,ao invés do profissional segundo o modelo da racionalidade técnica que se limita a utilizar conhecimentos adquiridos e estandardizados. Há mesmo quem afirme que o:

“(...) progresso da educação não se deve à descoberta de métodos científicos que podem ser aplicados universalmente, mas sim à possibilidade dada aos professores e a outras pessoas ligadas à educação de melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que fazem. A prática educacional, como acontece nas escolas, é uma questão complicada e desordenada, cheia de contingências difíceis de prever. O conhecimento na educação, tal como em outras áreas, é a arte da percepção que torna possível a apreciação desta complexidade” (Eisner, 1985, citado por Woods, 1999; 129)

A inovação é a introdução de algo novo, que alarga fronteiras anteriormente

estabelecidas e que resulta da introdução de um novo fator numa situação já conhecida e existente. Pode ser também uma situação nova que resulta da combinação de fatores conhecidos (Woods, 1999). Mas, na nossa análise devemos considerar que em situação de ensino, cada ato é único e irrepetível. Assim sendo, podemos admitir que os professores estão sempre a fazer uso da sua capacidade criativa para resolução de situações que advêm da complexidade, da incerteza e dos conflitos características de uma sala de aula.

A criatividade é, no entanto, algo que se pode prever e programar ou pode igualmente resultar do momento, dos contextos e das situações. É assim algo que desperta e que o professor pode agarrar. Este grau de improviso e espontaneidade vai diminuindo à medida que o professor aumenta o nível de experiência profissional.

Por seu lado, a inovação é uma capacidade e característica do professor e por ele deve ser desenvolvida, dado que é ele que se encontra e que se move no cerne da atividade educativa. O professor inovador é aquele que tem alguma autonomia e controlo do processo. É aquele em que o seu *eu* se pauta por uma atitude reflexiva, contrariamente às situações de rotina em que o seu *eu* é colocado entre parêntesis ou mesmo suprimido e o trabalho é planeado e decidido por outros atores. Esta será, em última instância, a mudança idealizada, que não se constrói nem se implanta com facilidade.

O conhecimento do que no dia-a-dia se passa nas nossas escolas, diz-nos que as mudanças das práticas estão muito aquém do pretendido e que mesmo aquelas que se vão desenvolvendo acontecem num sistema educativo caracterizado fundamentalmente por uma enorme lentidão. Os professores, elementos fundamentais em qualquer processo de mudança, evidenciam relutância, dificuldades e, por vezes, mesmo oposição em aderir a essas mudanças, sobretudo se eles próprios não participarem na definição do que deve mudar, de modo a perceberem e interiorizarem os efeitos e benefícios dessa mudança. E isto é tanto mais evidente se a mudança provier por proposta dos governos ou das instâncias centrais.

Associado ao papel e importância da criatividade dos docentes no desenvolvimento de um qualquer processo de inovação devemos, igualmente, considerar o enfoque que é

necessário colocar na democratização da educação, entendida não tanto como uma discussão ideológica sobre o sentido do conceito, mas do “*como fazer*”. Como tornar possível que todos os alunos sejam detentores de saberes, que estes sejam reconhecidos como válidos, que as suas culturas e as dos seus meios de origem sejam aceites como legítimas? È por isso necessário que a escola disponibilize a todos, os meios de intervenção e de participação, o que implicará uma diversificação de práticas e de conteúdos. Isto implica a construção de projetos e de modelos de intervenção assentes em novas relações sociais na escola e fora dela, de novas abordagens sobre o saber e a sua construção, difusão e partilha que acarreta implicações ao nível das relações professor-aluno, na organização e gestão dos espaços e dos tempos (Benavente, 1990).

Um projeto de mudança com esta dimensão não pode abandonar, aquando da sua conceção, certos mecanismos mediadores de reprodução social na escola, que Bourdieu identifica como o “*habitus*” e que são preciosos instrumentos no sentido de delinear uma intervenção que tenha em conta e que compreenda a natureza da instituição escolar, os seus processos as atitudes e comportamentos dos seus protagonistas concretos inseridos nos seus contextos, até às relações que estabelece com a sociedade.

Aceitando a democratização da escola como processo necessário e fundamental para a concretização de processos de mudança, e tendo ainda presente a definição operacional deste conceito como algo que nos remete para a diversificação das práticas quer pedagógicas quer escolares, somos levados a pensar na importância do professor e da sua ação em todo este processo. Se é verdade que estes elementos são determinantes para qualquer processo de mudança, também é verdade que não podemos ignorar outros, que nos são dados por outros tipos de análise, nomeadamente a análise da instituição escolar, do seu funcionamento e ainda a análise da receção e introdução dos processos de inovação no seio da escola (Benavente, 1990).

Capítulo 2

**Percurso teórico pelas mudanças no desenvolvimento do
currículo e da organização curricular**

Capítulo 2

Percurso teórico pelas mudanças no desenvolvimento do currículo e da organização curricular

A - O currículo e a organização curricular num mundo pós-moderno

1. Currículo: várias aceções
2. Pressupostos do currículo
3. Teorias do currículo – Discursos sobre o currículo
 - 3.1 - De Tyler aos anos setenta
 - 3.2 - O tempo da reconceptualização
 - 3.3 - A chegada do pós-moderno

B - Multidisciplinaridade e ensino globalizante

1. Modelos de produção e suas implicações no currículo
2. Organização de um currículo
3. (In) Coerência curricular
4. Organização dos conteúdos
5. O enfoque global na construção do currículo
6. Processo e métodos de ensino/aprendizagem
7. Disciplina ou área curricular como proposta de organização pedagógica
8. Integração social ou educação básica geral?
9. Conceção de currículo integrado

Capítulo 2

Percurso teórico pelas mudanças no desenvolvimento do currículo e da organização curricular

A - O currículo e a organização curricular num mundo pós moderno

1. Currículo: várias acepções

O currículo, enquanto perspectiva de organização da escola e da formação, existe desde longa data, mais propriamente desde a Idade Média, pelo ensino do *Trivium* e do *Quadrivium* (Pacheco, 1995b), apesar de não ser identificado por esta designação nem ter tão delimitado o seu campo de estudo. Falar sobre filosofia da educação e as suas variadas correntes, assim como modelos pedagógicos é, a um tempo, falar sobre currículo, mesmo antes da sua institucionalização como campo de estudo, embora não sejam uma e a mesma coisa.

O aparecimento do *currículo* como campo de estudo é, por um lado, consequência do desenvolvimento das Ciências da Educação e do seu acolhimento por parte da estruturação das disciplinas, da criação de cursos e estudos especializados, de departamentos a nível universitário que se debruçam sobre a Escola e perspectivas curriculares (Pacheco, 1999), e por outro, um estudo que poderia vir a solucionar problemas e necessidades sentidas no campo da educação.

“A origem do currículo como campo de estudo e investigação não é fruto de um interesse meramente académico, mas de uma preocupação social e política por tratar e resolver as necessidades e problemas educativos de um país, é uma conveniência administrativa, não uma necessidade intelectual” (Contreras cit. Pacheco, 1999: 17).

O conceito de currículo é utilizado para definir todo um desenvolvimento da escolarização ao longo do tempo e que pode ir de uma conceção mais restrita, aplicada a um plano de estudos, até uma conceção mais ampla que engloba todo um projeto de formação a desenvolver num determinado contexto por uma qualquer instituição ou organismo (Pacheco, 1995b).

Uma primeira e mais antiga abordagem considera o currículo como um plano de formação destinado a organizar as aprendizagens previamente planificadas, com vista a atingir determinados objetivos (Pacheco, 1995b), como o conjunto das disciplinas a lecionar, que pode ou não conter os programas e os métodos a utilizar (Formosinho, 1991) ou ainda o elenco e sequência das matérias propostas para um ciclo ou nível de estudos (Carrilho, 1999)

Ao longo da segunda metade do século XX autores como Taba (1974), Tyler (1976), D’Hainaut (1980), entre outros, apresentam definições de currículo, na esteira do que ficou designado por *racionalidade técnica*, em que estes autores, segundo José Augusto Pacheco:

“(..) reduzem o currículo a uma intenção prescritiva, situada no plano do que deve ocorrer ou que tem de ser feito, de uma forma antecipadamente determinada em termos de resultados de aprendizagem, geralmente traduzida num plano de estudos, ou num programa muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas”(Pacheco, 1995b:13).

E cuja importância lhe advém do facto de apresentarem:

“(...) algo muito planificado e que será depois implementado na base do cumprimento das intenções previstas. Os objectivos, que expressam a antecipação dos resultados, e os conteúdos a ensinar são, assim, aspectos fundamentais para definição do que é o currículo” (Pacheco, 2001a: 16).

Uma outra conceção de currículo, muito mais abrangente, é a que engloba não só os conhecimentos e atividades desenvolvidos nas aulas e com elas relacionadas, mas também, para além destas todas as outras programadas pela escola *“ocorram elas nas aulas ou fora delas incluindo, nomeadamente conferências, actividades teatrais e desportivas, viagens de estudo, actividades de grupos criados pela escola, o jornal escolar, etc”* (Formosinho, 1991: 43).

Esta é uma conceção que se *“filia numa perspectiva prática e emancipatória”* das relações e dos contextos e que *“define currículo, como um projecto que resulta não só do plano das intenções, bem como do plano da sua concretização no seio de uma estrutura organizacional”* (Pacheco, 1995b: 13).

Assim, currículo é uma realidade construída a partir de comportamentos e contributos

de natureza didática, política, administrativa e económica, determinados por pressupostos, teorias, crenças, valores e racionalidades (Gimeno, 1988).

Grundy, (1987) citado por Gimeno (1998: 14), assume que:

“O currículo não é um conceito mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstracto, que tenha algum tipo de existência real, prévia à experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Deste modo, currículo é um conceito polissémico e ambíguo, existindo na diversidade de funções e de conceitos, em função das perspetivas que se adoptam, sendo *“por isso que existem diferentes teorias curriculares que correspondem a diversas concepções de currículo, bem como inúmeras orientações, ideologias e formas de legitimação do processo de construção curricular”* (Pacheco, 1995b: 13).

Não será pois de aceitar uma qualquer definição de currículo sem ter presente os contextos a partir dos quais este se deverá desenvolver. Por isso a opção por uma ou outra conceção ou perspetiva de currículo é resultante das opções que tomamos no momento da escolha (Gimeno, 2000).

O currículo é simultaneamente um projeto que se constrói com unidade e continuidade, na interatividade e interdependência dos seus decisores, e um instrumento de escolarização, uma prática pedagógica para a realização da qual convergem várias estruturas, portadoras de interesses e igualmente parceiras na responsabilidade (Pacheco, 2001a). É a tradução ou a concretização da teoria educativa na prática pedagógica. .

“Mas porque a primeira se situa no plano das ideias e a segunda no plano da realidade, tal ligação tem que ser concebida com uma grande dose de pragmatismo, procurando otimizar-se o que pode ser face ao que deveria ser” (CRSE, 1987:193).

Para tornar claras e explicitas as opções a tomar, evitando assim qualquer jogo especulativo, a CRSE definiu o conceito de currículo em sentido restrito e em sentido lato, para seguidamente declarar que:

“O entendimento que a CRSE tem do currículo, para os efeitos do presente programa, é o que corresponde ao lato (...) o objectivo é conseguir com um tal programa educativo completo e integrado -, a formação integral e a realização pessoal dos educandos” (CRSE, 1988:97).

Estava assim tomada e fixada a orientação e a opção no que respeitava à organização

e desenvolvimento do currículo no nosso sistema de ensino.

2. Pressupostos do currículo

Como se determinam os objetivos educacionais de um projeto de formação?

Dado que não é possível ensinar tudo a todos, isso leva-nos a que tenhamos de realizar escolhas, e como escolhas que são, devem *“ser consideradas como juízos de valor de pessoas responsáveis pela escola”* (Tyler, 1976:4)

No entanto, estas escolhas nem são neutras, nem tão pouco são apenas realizadas pelas *“pessoas responsáveis da escola”* (ibid.). Elas são determinadas por um conjunto de interesses em presença, o que *“faz do currículo, enquanto projecto de formação algo que tem obrigatoriamente um significado social e político, cujos pressupostos estão presentes nas fontes apontadas por Tyler para a identificação dos objectivos educacionais: cultura, sociedade e aluno”* (Pacheco, 2001a: 51) ou, ainda segundo Roldão, (1999: 15) são *“três os factores que integram a dinâmica curricular: a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e representação do aluno”*.

A sociedade, entendida como o conjunto de concepções e valores, necessidades económicas, sociais e políticas que num dado contexto acabam por originar respostas da instituição escolar transformadas em currículo escolar (Roldão, 1999), é um dos elementos que influencia e determina o currículo. A dificuldade está em saber o que essa mesma sociedade deve exigir à educação tendo em conta que o deve fazer numa perspetiva de futuro. Por outro lado, debatemo-nos com igual preocupação por parte da educação para com a sociedade, dado o elevado grau de mutação que nesta se verifica (Pacheco, 2001a). Se, por um lado, a escola deve formar cidadãos em ordem a uma intervenção social, participativa e de responsabilidade na sociedade, esta, por outro lado, deve definir, com base numa legitimidade democrática, que papeis e funções espera que a escola desenvolva nos seus cidadãos.

No concreto dia-a-dia e no desenvolvimento da sua função a Escola:

“ (...) recebe da sociedade o direito e os meios permanentes de existência; dela recebe

permanentemente encomendas educativas mais ou menos precisas; a ela entrega permanentemente os seus produtos educativos mais próximos ou mais afastados das respectivas demandas e das respectivas necessidades; dela recebe estímulos e censuras; a ele dirige louvores, críticas ou censuras; a riqueza e a pobreza dessa Sociedade repercutem-se em si, como a sua riqueza e pobreza se repercutem nessa sociedade” (CRSE, 1988:42).

É esta relação biunívoca que Ribeiro (1999) sumaria quando procede à análise do papel da sociedade sobre a escola e se debruça sobre questões como o papel cultural da escola, as respostas que se espera que esta dê no desenvolvimento económico e, também, o papel do controle das instâncias político institucionais. Este autor questiona, igualmente, a função social da escola sobre três aspectos:

- a) *“Que aptidões, atitudes e conhecimentos propostos pelo currículo ajudam os membros da comunidade social a funcionar, de modo competente, nos seus papéis e funções sociais?”*
- b) *“Que relação pode existir entre aqueles e a análise dos principais papéis e funções sociais a desempenhar pelos membros da sociedade?”*
- c) *“Que domínios de actuação/contextos ou áreas de actividade social e correspondentes perfis funcionais se devem considerar para a concepção e elaboração de currículos e programas?” (Ribeiro, 1999:52).*

São estes interesses da sociedade, expressos na sua relação com a escola, que a LBSE, ainda em vigor,¹ acolhe visando a preparação e formação social dos indivíduos:

“[...] a formação de carácter e de cidadania preparando para a reflexão consciente sobre valores espirituais, estéticos, morais e cívicos [...] à formação cívica e moral [...] desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um lugar na vida activa que permita ao individuo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação [...] contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos [...]” (LBSE, artº 3-a), b), c) e f)).

Porém, esta relação escola/sociedade e a imposição da segunda sobre a primeira deve ser analisada com redobrada atenção, dado que ela, em último lugar, pode ser utilizada visando finalidades bem distintas e até antagónicas. Esta relação, de acordo com os termos em que é estabelecida, pode servir a legitimação das desigualdades sociais ou pode contribuir para a sua correção e alteração (Pacheco, 2001a). Isso depende da

¹ Por iniciativa do Governo foi aberto um processo de discussão com vista à aprovação de uma nova Lei de Bases da Educação, com a entrega no Parlamento de uma proposta de lei, o que originou por parte dos partidos políticos da oposição (Partido Socialista, Bloco de Esquerda e Partido Comunista) a apresentação de novas propostas de lei sobre a matéria. A discussão e aprovação tiveram lugar no ano parlamentar – 2003/2004. A lei não chegou a entrar em vigor, nem tão pouco promulgada, dado que foi vetada politicamente pelo Presidente da República - Jorge Sampaio.

posição que se toma face ao aluno que entra e frequenta o sistema escolar: o de saber se ele é um ser completamente desprovido de qualquer conhecimento ao qual a escola vai oferecer e disponibilizar a sua formação; ou, o de o considerar portador de um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores, provindos do seu meio familiar e social.

As aprendizagens não ocorrem no vazio (Gimeno, 2000) mas, sim, na relação que estabelecem com estímulos exteriores e com o conhecimento que qualquer ser humano é portador no momento da aprendizagem.

Em alguns casos esses conhecimentos podem constituir recursos didáticos e culturais de que o ato educativo só terá a beneficiar se os conseguir integrar. Casos há, porém, que face aos conhecimentos, atitudes e valores de que o aluno é portador *“o acto educativo deve ter como função ordenar, depurar, aprofundar, sistematizar e criticar esses estímulos (ou essa informação) externos”* (Gimeno, 2000:141).

O currículo é, igualmente, determinado pelo desenvolvimento cultural num determinado momento histórico que, por sua vez, *“como projecto de escolarização que é reflecte a concepção de conhecimento e a função cultural da escola”* (Pacheco, 2001a:53), que os poderes instituídos se propõem concretizar e desenvolver.

É ao estado de desenvolvimento dos saberes científicos, dado que *“o currículo é uma selecção de cultura, os fenómenos que afectam as instâncias de criação e difusão do saber têm uma incidência na selecção curricular”* (Gimeno, 1998:27), que assim se vão introduzindo elementos novos ou áreas científicas emergentes no corpus do currículo, bem como novas formas de encarar o saber (Roldão, 1999). Veja-se, a título de exemplo, o que neste momento e no sistema de ensino português se verifica com a necessidade de introduzir e generalizar, nos currículos, as tecnologias de informação e comunicação, exigência do desenvolvimento da cultura científica em que nos encontramos. É este desenvolvimento cultural e a sua influência no currículo que há-de determinar os conteúdos de um qualquer projeto educativo. Esses conteúdos e a sua importância não podem nem devem ser minimizados, dado que *“sem conteúdos não há ensino; qualquer projecto educativo acaba por concretizar-se na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam*

[...] e sem precisar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, pois estaríamos a falar de uma actividade vazia e sem significado” (Gimeno, 2000:138-139).

O currículo espelha “uma representação do universo do conhecimento” (Pacheco, 2001a:53) dominante num determinado momento histórico. Dependendo da visão cultural dominante assim se reflectirá essa influência na elaboração do currículo e na definição da função cultural da escola. Como exemplo do que afirmamos, a nossa LBSE não deixou também de fixar em texto o que, no contexto histórico em que foi elaborada, era o entendimento da função cultural da escola, quando afirma que o sistema educativo se organiza com vista a:

“Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo [...] Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e da valorização dos diferentes saberes e culturas” (LBSE, artº 3º-a) e d)).

Eis, pois, dois eixos fundamentais de referência: uma perspectiva histórica como alicerce da cultura portuguesa e a valorização dos conhecimentos existentes. Um dos outros vértices do triângulo em que assentam os centros produtores de currículo é, sem dúvida, o aluno ou “a representação social e pedagógica que dele se faz, enquadrado pelo contributo de áreas do saber ligadas às ciências da educação” (Roldão, 1999:15).

Considerar o sujeito, bem como o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, na conceção e em todos os momentos decisórios do currículo (Pacheco, 2001a), é hoje em dia imprescindível.

Pensar o currículo partindo da valorização individual do aluno, de tudo o que ele é e do que ele transporta é, em princípio, uma garantia para o sucesso desse mesmo currículo e conseqüentemente da realização dos educandos, uma vez que este só será eficaz se os alunos tiverem aprendido. É essa a função de um currículo. Na opinião de Taba (1983), citada por Pacheco (2001a:55), os currículos “estão estruturados de modo a que os estudantes possam aprender”.

Definir um currículo de acordo com o desenvolvimento do aluno, (Pacheco, 2001) significa que a ênfase não seja colocada na natureza do conhecimento, nem nas exigências da sociedade ou da cultura em que nos encontramos, mas sim naquilo que pode suscitar o interesse dos alunos (Kelly,1980). A opção por este *“tipo de abordagem conduzirá a um aperfeiçoamento da nossa metodologia; seremos melhores professores por levar em conta os interesses das crianças ao planejarmos a forma de lhes apresentar o nosso material”* (Pacheco, 2001: 55).

Esta posição de desvalorização dos conteúdos, sustentados no desenvolvimento da ciência e da cultura, e uma ênfase nos interesses dos alunos e por esta via uma valorização dos modelos pedagógicos, pode levar a situações que não serão de todo benéficas para o projeto de formação que à escola compete desenvolver.

Gimeno Sacristán (2000) chama a nossa atenção para os efeitos de alguns movimentos pedagógicos, das últimas décadas, que recusando uma escola tradicional defensora de um academismo e intelectualismo sem relevância prática e que visava em última instância perpetuar e:

“reproduzir a cultura dominante [...] sugeriam mudanças nos modelos pedagógicos em que o valor das relações sociais adequadas para um desenvolvimento da personalidade, da importância de criar um clima no qual o auto desenvolvimento seja possível, o interesse pelas experiências dos alunos [...] e a valorização de uma cultura externa originária das classes sociais desfavorecidas” (Gimeno, 2000: 139);

Em detrimento de uma escola alicerçada em conteúdos decididos por agentes exteriores à escola - tais como técnicos, administradores, políticos e autores de manuais escolares entre outros. O autor em questão defendia, ao mesmo tempo, um discurso pedagógico centrado preferencialmente em torno dos problemas da escola e da cultura dos seus alunos.

O professor deixaria de ser um transmissor de informação e *“mais do que uma fonte de conteúdos de aprendizagem tenderia a ser um mediador da comunicação cultural, prestando muito mais importância às questões pedagógicas do que à sua competência cultural e científica”* (ibid.).

A consequência desta visão pode levar a que se percam de vista as interações que se estabelecem entre o que acontece dentro e o que tem lugar fora da escola; separa-se o contexto interno do contexto externo, reforçam-se as barreiras entre os conhecimentos e dificulta-se a compreensão global dos mesmos, uma vez que:

“Numa análise mais cuidada haveremos de concluir que nem o que se decide fora da escola é independente das transformações que sofre no seu interior, nem nada do que se produz no seu interior é totalmente alheio ao que ocorre no exterior” (Gimeno Sacristán, 2000: 140).

Aceitando como determinante, na elaboração de um currículo, o factor aluno por via da consideração dos seus interesses, torna-se necessário definir e identificar quais os interesses que importa contemplar. É pois necessário:

“Distinguir entre um interesse permanente e um capricho passageiro ou coqueluche momentânea, mesmo em nível conceptual, não é fácil, e está claro que devemos primeiramente saber que vêm a ser os interesses para usarmos como base do nosso planeamento curricular” (Kelly, 1980: 56).

Uma vez que não será suficiente nem útil considerar como interesse determinante o que o aluno deseja fazer ou saber num determinado momento, mas também o modo como possa traduzir e verbalizar esse interesse, o resultado acaba por não corresponder efetivamente aquilo que ele verdadeiramente pensa e deseja.

Para além disto, devemos igualmente considerar a origem e o sentido desse interesse manifestado. Os interesses são gerados pelo nível cultural que a criança possui e pelo ambiente cultural em que esta se desenvolve. E aqui devemos ter em consideração a diferença de ambientes e igualmente a diferença em qualidade e quantidade dos interesses manifestados:

“Uma criança com um background no lar muito limitado provavelmente não terá uma gama de interesses muito ampla e talvez não lhe estejamos fazendo o maior dos favores ao subscrever tais limitações” (idem. ibid.: 57).

Em oposição de uma escola transmissora de conhecimentos e reprodutora da cultura dominante, poderemos estar a fomentar uma escola niveladora pelo ponto mais baixo da escala do desenvolvimento, abandonando, assim, uma das suas missões fundamentais: a de pugnar por um desenvolvimento cultural cada vez mais elevado, uma vez que em *“todas as crianças há provavelmente áreas de compreensão que lhe escaparão se apenas atentarmos*

para aquilo em que elas já estão interessadas [...] e, haverá ocasiões em que os professores precisarão estimular interesses nas crianças onde eles ainda não existem” (Pacheco, 2001: 57).

Actualmente a visão pedagógica da aprendizagem desenvolve-se a partir do conceito de *“aprendizagens significativas ou de perspectiva construtivista”* (idem, ibid.: 56), definida como princípio orientador da acção pedagógica no 1º Ciclo (Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo, 2001).

Esta perspetiva assenta no *“nível de desenvolvimento operatório [...] e nos conhecimentos prévios pertinentes”* (ibid.), que resultam das *“vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam [...], são saberes significativos uma vez que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança [...] e constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança”* (Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo, 2001:29).

Segundo esta perspetiva e na opinião de Pacheco (2001a) a questão fundamental não reside em saber se a aprendizagem dá prioridade aos conteúdos (se aos interesses). O que devemos considerar é se a aprendizagem é funcional, se é útil ao estado e às circunstâncias em que o aluno se encontra; se é ativa, porque envolve ou não o aluno na sua construção proporcionando assim uma alteração da sua estrutura cognitiva; se é diversificada na pluralidade dos conteúdos e dos processos pedagógicos que mobiliza; se é integradora, se assume e integra conhecimentos e experiências anteriores e se é socializadora, garantindo uma *“formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas”* (Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo, 2001: 30)).

O currículo assenta assim nestes três fundamentos que se desenvolvem não de forma autónoma, mas de um modo articulado e global e em ciclos de avanços e recuos em relação à predominância de cada um destes três fundamentos:

“Os currículos têm vindo a seguir um movimento de alternância relativamente à atribuição

de maior ênfase às dimensões associadas aos saberes ou às dimensões relativas ao aluno, aos seus interesses e necessidades. Esta alternância tendencial tem, por vezes raízes em pressões e valores que relevam da conjuntura social, económica, cultural e política” (Roldão, 1999:16).

3. Teorias do currículo – Discursos sobre o currículo

3.1 - De Tyler aos anos setenta

Por “*teoria*” devemos entender um conhecimento de natureza especulativa, representacional, através do qual se pretende explicar, compreender e justificar um fenómeno com existência real. O investigador, de posse de uma teoria aplica-a a uma realidade que existe fora dele e, a esta luz, há-de justificá-la e interpretá-la. Os *factos* são *dados* pré-existentes que aguardam ser *descobertos* pela teoria.

No caso concreto do currículo, para que possamos falar de *teoria* do currículo *tout court*, teríamos que aceitar a existência prévia do *dado* currículo. Este estaria apenas à espera do momento em que o investigador faria recair sobre ele os *olhares* da teoria e, por meio dessa acção, este seria descoberto, analisado e explicado.

Nos nossos dias, e fruto do pensamento criado e desenvolvido sobre esta temática, não é defensável tal posição ou atitude. De acordo com a perspectiva pos-estruturalista, “*a teoria, não se limita a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objecto”, a teoria, de certo modo inventa-o. O objecto, que a teoria supostamente descreve, é efectivamente um produto da sua criação*” (Tadeu da Silva; 2000:10).

Do que devemos falar então, quando abordamos o currículo? Não será da *teoria*, como corpo de saber estruturado, mas de leituras, abordagens, discursos sobre o currículo, pois assim centramos a nossa atenção não no *objeto* exterior, e elemento básico na aplicação da teoria, mas no objeto criado pelo discurso. No caso do currículo não tratamos de analisar algo que existiria antes do discurso, mas sim algo, que ao pronunciarmo-nos sobre, ainda que com o objectivo de o estudar “*tal qual ele é*”; ou melhor “*tal qual ele se nos apresenta*”, estamos a construir uma noção particular de discurso.

Porém, o termo currículo com o significado que hoje lhe atribuímos, foi importado para a Europa por via da influência da literatura educacional americana, com o objectivo de responder à massificação da educação e que por isso mesmo sentiu necessidade de utilizar processos racionais para organizar e desenvolver todo o processo da educação. O expoente teórico desta nova concepção da organização e da educação é Bobbit que, na sua obra *The Curriculum* (1918), defende a racionalização na perspectiva de que os resultados da educação são passíveis de ser sujeitos a uma cuidada e rigorosa medição. O seu modelo de organização da escola é retirado do modelo de organização de uma fábrica, na esteira do modelo de “*administração científica*” de Taylor.

Porém, a proposta de Bobbit vem a encontrar a sua plena expressão na obra de Ralph Tyler (1976) – “*Princípios Básicos de Currículo e Ensino*”. O campo do currículo é agora dominado pela ideia de organização e desenvolvimento, embora admita a filosofia e a sociedade como fontes do currículo. Tyler vai criar aquilo que ele próprio designa por “*uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional*” (idem, *ibid.*: 1).

As questões fundamentais a que um qualquer currículo ou programa deve responder, são:

1. “*Que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir?*”
2. “*Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?*”
3. “*Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?*”
4. “*Como poderemos ter certeza de que esses objectivos estão a ser alcançados?*” (ibid.)

Os casos acima referidos levam-nos a ver a diferença entre *teoria* do currículo e *discurso* sobre o currículo.

Nos casos de Bobbit e Tyler, o currículo é o enumerar de objetivos, métodos e procedimentos que devem ser considerados com vista a possibilitar uma medição rigorosa dos resultados obtidos. Em termos de *teoria* o currículo sempre foi isso. O que os autores fizeram foi descobri-lo e descrevê-lo, para assim, correta e eficazmente o aplicar e desenvolver.

Se para os mesmos casos considerarmos a noção de *discurso*, os mesmos autores não têm qualquer teoria sobre currículo. O que desenvolveram foi uma noção particular de currículo, tal como outros antes e posteriormente fizeram. Uma vez definido *currículo* por meio de um determinado *discurso*, está encontrado o que naquele contexto passa a ser *currículo*.

Em suma, o *currículo* não era um dado anterior e independente do *olhar* que sobre ele se fez incidir, mas passou a ser algo que foi construído por ação desse mesmo *olhar*.

As primeiras décadas do século XX são o momento da teorização curricular. A escola é concebida e pensada como uma sociedade em miniatura, onde os alunos devem ser preparados para se tornarem cidadãos, para intervir e construir uma sociedade que se deseja cada vez mais justa.

O fundamento predominante do pensamento curricular e do desenvolvimento curricular coloca a sua ênfase no aluno, procurando para este um desenvolvimento integral das suas capacidades numa perspectiva de construção científica do conhecimento ligado, obviamente, a questões práticas da sua vida. É figura marcante deste movimento de reação às anteriores posições filosóficas do século XIX, John Dewey que invoca o termo currículo para título da sua obra: *The Child and the Curriculum* (1902).

Dewey rejeitou as posições radicais que colocavam o controlo da vida humana fora das mãos dos próprios seres humanos, ao mesmo tempo que recusou igualmente a posição daqueles que defendiam que os desejos dos indivíduos constituem o valor máximo. Reconhece, portanto, a grande importância do valor humano. A fonte dos valores é o próprio ser humano.

O seu pensamento é caracterizado por uma filosofia pragmática que vê na acção a única maneira do homem se poder comportar. O homem comporta-se não só pelo que pensa mas também pelo que faz. É cultor de um certo relativismo que o afasta das posições extremas do fatalismo religioso e do individualismo auto-suficiente.

No seu *My Pedagogic Credo* (1897) afirma, entre outras coisas, que a educação é um processo de vida e não preparação para a vida e ainda que a escola deve representar a vida

– vida tão real e vital para a criança como a que ela vive em casa, na rua, no recreio.

Os movimentos inspirados no pensamento de Dewey, designados por progressivismo, iniciam-se no final do século XIX, percorrem toda a primeira metade do século XX e têm efeitos e repercussões ainda nos nossos dias.

É com Bobbitt (1918) que se estabelece o currículo como um campo de estudos especializados, com a sua obra: *The Curriculum*. Este autor está associado ao momento importante na história da educação americana, exatamente aquele em que às forças económicas, sociais, culturais e políticas se colocava o problema da escolarização das massas e as suas conseqüentes questões curriculares, nomeadamente a de definir as finalidades e os objetivos para a educação de uma sociedade em franco desenvolvimento económico. Era fundamental saber “*o que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas académicas humanistas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais?*” (Tadeu da Silva, 2000:19).

A isto Bobbitt respondeu, tal como a organização industrial em que o objetivo último é a eficácia, também o sistema educacional deveria dar igual resposta, transferindo para a educação o modelo tayloriano de Frederick Taylor, com os seus princípios de organização e administração científicos. Para Bobbitt, ao especialista em currículo, é pedido que faça o levantamento das habilidades, defina e elabore instrumentos de medida, em ordem a aferir até que ponto essas mesmas habilidades foram ou não atingidas.

Contrariamente a Dewey que assentava as suas preocupações e o seu desenvolvimento curricular no interesse e nas experiências das crianças e dos jovens e o seu fim último era uma sociedade democrática, Bobbitt entende que o currículo é uma questão de organização e de eficácia e o seu modelo é, como referimos, a organização industrial. “*O currículo é simplesmente uma mecânica. A actividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma actividade burocrática (...), as finalidades de educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo resume-se a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica*” (Tadeu da Silva, 2000:21).

Em meados do século XX o olhar sobre o currículo passa a acentuar a dimensão

do saber e dos resultados acadêmicos. A insuficiente preparação acadêmica, fruto das escolas denominadas progressivistas, não tinha produzido os conhecimentos nem preparado cidadãos capazes de responder aos desafios resultantes das consequências da guerra-fria, por um lado, e do desenvolvimento e agudização da competição científica e tecnológica que se vivia, por outro (Roldão, 1999). O *pêndulo oscilante* deslocava-se agora para um desenvolvimento curricular que valoriza e acentua os saberes e as competências científicas.

O movimento curricular enfatiza o papel e a estrutura das disciplinas acadêmicas, aliás fruto de uma concepção positivista e estruturalista do ensino.

O ambiente social e político era propício a este reforço. No final dos anos 50 a educação nos Estados Unidos estava extremamente vulnerável. Em Outubro de 1957 a União Soviética tinha lançado o Sputnik-I, o satélite espacial que foi entendido como uma ameaça à segurança nacional deste país. Para os responsáveis políticos a justificação desta ultrapassagem ou, mesmo, humilhação, estava na educação que se desenvolvia. Portanto, *“ para o bem da segurança nacional e em nome do patriotismo, a educação pública tinha que ser melhorada”* (Cherryholmes, 1987). Era pois necessário e urgente voltar aos fundamentos educacionais. A solução e o caminho estavam naquilo que os estudantes deveriam aprender. Os conteúdos do ensino deveriam ser acadêmicos e refletir a estrutura das disciplinas (Cherryholmes).

O teórico deste movimento é Jerome Bruner (1960) que vem, na esteira de outros pensadores do currículo dos anos 40 e 50, nomeadamente Ralph W. Tyler (1976), com a sua racionalidade técnica em que pretendia *“dar coerência a um processo de lógica clara sobre o melhor processo de levar os alunos a aprender; o seu pecado terá sido não elaborar sobre “o que deve ser ensinado”, dado que Tyler o que fez foi apresentar uma proposta do como ensinar e não o que ensinar”* (Varela, 2001a). Bloom (1979) com a taxonomia e a pedagogia por objetivos, que mais não são do que um esforço no sentido de introduzir nos currículos um tecnicismo materializado ao nível da planificação e da avaliação, sempre na linha do *“como fazer”* para se obterem bons resultados nas aprendizagens. Os conceitos são

superiores aos factos e as aprendizagens centradas na matéria mais valorizadas do que as aprendizagens centradas no aluno. Não tínhamos apenas uma estrutura nas disciplinas, mas havia também uma estrutura nos objectivos educacionais que por sua vez se organizavam em termos hierárquicos.

Em síntese, o conhecimento disciplinar, os objetivos educacionais e de aprendizagem assim como o currículo foram fortemente influenciados por um pensamento estruturalista (Cherryholmes, 1987).

Os discursos em presença eram tributários da gestão científica (Tyler, 1949), da psicologia educacional (Bloom, 1979), da epistemologia positivista e do empirismo lógico (Bruner, 1960). De um ponto de vista curricular, tudo se encaixava, tudo estava no lugar certo. Mas de novo, e fruto dos movimentos políticos² e contestatários³ que a partir da década de 60 do século passado abalam o mundo ocidental, é colocado no centro da discussão curricular o interesse dos alunos e a abordagem do conhecimento como algo que deve ter a ver com os problemas reais, o que leva a uma flexibilização dos currículos escolares. A ênfase é agora deslocada para o pilar da sociedade e dos seus problemas como pressuposto fundamental na determinação do currículo.

Nos Estados Unidos estes movimentos são corporizados pelos denominados *reconceptualistas*, enquanto na Inglaterra assume destaque a chamada *nova sociologia da educação*, com relevo para o sociólogo Michael Young. No Brasil encontramos Paulo Freire (1975) e a sua *Pedagogia do Oprimido* ao mesmo tempo que em França tiveram papel de destaque trabalhos, entre outros, de Althusser, Passeron e Bourdieu.

Este movimento de renovação da teoria educacional tinha como objectivo comum, pôr em causa os modelos da teoria educacional tradicional herdeiros da racionalidade técnica de Tyler, cuja preocupação fundamental era a de *como fazer o currículo*, num status quo inquestionável. Eram por isso “*teorias de aceitação, ajuste e adaptação. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver*

² Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos e o envolvimento militar deste país na Guerra do Vietname.

³ Movimentos contra o racismo, sexismo e as desigualdades sociais.

conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (Tadeu da Silva, 2000: 27).

A crítica marxista da educação, com Louis Althusser, em *“A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado”* (1979), vai de facto questionar como é que a escola transmite a ideologia e vai chegar à conclusão que essa transmissão é feita, quer de forma direta por meio das matérias e conteúdos mais suscetíveis dessa transmissão - entre todas os Estudos Sociais, a História e a Geografia -, mas também por meio de conteúdos mais técnico-científicos, como sejam a Matemática e as Ciências. Ainda que esta transmissão não seja claramente perceptível através de conteúdos, ela existe, sobretudo, no funcionamento e nas relações que se criam e se desenvolvem no interior da escola. A forma discriminatória como a ideologia atua no seio da instituição escolar verifica-se quando, às pessoas das classes subordinadas, se exige obediência e submissão, enquanto aos membros das classes dominantes se lhes destinam e incutem posições e atitudes de comando e controle. Assim, Althusser estabelece a relação entre a economia, a educação e a produção.

Mas a história do currículo é feita de avanços e retrocessos de ideias, cuja origem está para além do controle do educador, individualmente considerado, e, por sua vez, é fruto de acontecimentos políticos exteriores e interiores à educação e que representam a instalação, na orientação do currículo, de ideologias em ascensão num momento histórico.

Por isso, no final da década de 70 do século XX, reações sociais vão considerar os fracos resultados académicos como fruto do papel e da importância dos temas sociais na organização curricular (Roldão, 1999). Os conhecimentos básicos não são de modo algum satisfatórios e há que regressar às aprendizagens sistematizadas e fundamentais do conhecimento. É o movimento designado por *back to basics*.

A par deste movimento surgem outros cujas preocupações elegem a preparação cívica e a formação dos indivíduos como seres intervenientes e activos na vida social e política e que a não serem acolhidas nos currículos escolares podem pôr em risco as sociedades democráticas. É a preocupação pelas dimensões formativas do currículo.

São movimentos de características bastante *“eclécticas, patentes em várias reformas curriculares actualmente em curso, que incorporam elementos teóricos das diversas correntes*

do pensamento no domínio do currículo, que permanecem como mais significativas e que nem sempre são fáceis de conciliar” (Roldão, 1999:18).

3.2 - O tempo da reconcetualização

A década de setenta é um tempo muito conturbado e por isso gerador de mudanças profundas no campo do currículo. Este debate-se com dois grandes problemas, que as suas características racionais e instrumentais tinham gerado: a ineficiência do currículo na transformação da escola e a sua proclamada neutralidade que agora se constatava não existir (Moreira, 2001).

Esta incerteza vai criar espaço e fazer brotar movimentos: um de características mais humanistas de que William Pinar (1995) é o seu representante mais conhecido, e outro, de características mais políticas, com Michael Apple (1999) e Henry Giroux (1992).

Estes movimentos, denominados de reconcetualização, assumem pretender uma mudança de paradigma no campo curricular, mas, à nascença, são caracterizados por uma grande indefinição quanto ao seu objecto.

O termo reconcetualização é:

*“(...) um termo “guarda-chuva” que se refere a diversos grupos que têm em comum uma oposição à *rationale de Tyler*, ao *behaviorismo na concepção dos curriculum* (incluindo *objectivos comportamentais e avaliação quantitativa*), ao *carácter ahistórico e ateorético do campo*. *Reconceptualização* é (no entanto) um nome errado que exagera o grau de unidade temática e metodológica entre os que são chamados de *reconceptualistas*” (Varela, 2001a).*

O currículo, até aqui entendido como mera atividade técnica e administrativa e que vinha suscitando as maiores críticas, vai ser posto definitivamente em causa, entre outros, por Willian Pinar.⁴ As críticas tinham origem fundamentalmente em dois grandes grupos. Por um lado, as teorias marxistas e a *teoria crítica da Escola de Frankfurt* que colocava a ênfase nas estruturas económicas e políticas como fonte de reprodução cultural e social por meio da educação e do currículo. Por outro lado, a fenomenologia e a hermenêutica que, centrando a sua crítica na visão tradicional do currículo, apontavam como caminho os significados individuais e subjetivos. Era pois uma questão de investigação e de interpretação

⁴ I Conferência sobre o Currículo, na Universidade de Rochester, Nova Iorque, 1973.

das experiências pedagógicas de cada um.

Os esforços feitos no sentido de conseguir um movimento que englobasse estas duas visões não foram de todo possíveis. O pensamento marxista consegue alguma supremacia e autonomia, enquanto as concepções fenomenológicas e hermenêuticas – caracterizadas pelos marxistas de movimentos narcísicos, subjetivos e pouco políticos – vieram a dissolver-se nos movimentos pós-estruturalistas, no feminismo, nos estudos culturais e autobiográficos (Moreira, 2001).

Hoje não podemos falar já de reconcetualismo como um modelo de orientação e fundamentação do currículo, como parecia emergir nos inícios dos anos 70. Este movimento dissolveu-se em vários outros movimentos, dando origem a outras tantas teorias de interpretação do currículo. Como exemplo, dentro dos denominados *reconcetualistas*, vemos emergir os defensores da *teoria crítica* ancorados em posições filosóficas neomarxistas, com Michael W. Apple (1999) e as teorias *pós-críticas* ou *pós-estruturalistas* com Tomaz Tadeu da Silva (2000), entre outros.

As teorias tradicionais do currículo sofreram assim uma forte crítica de cujo expoente máximo, como vimos, é Michael Apple (1999). Anteriormente, autores como Althusser (1979) e Bourdieu tinham iniciado essa crítica, mas não tinham ido tão longe e tão fundo como este autor. Partindo dos pressupostos da crítica marxista que colocava a ênfase na “*relação estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura*” (Tadeu da Silva, 2000: 45), vai mais longe ao considerar que o fundamental é a mediação por meio da acção humana de todos os processos que ocorrem no campo da educação e do currículo (Tadeu da Silva, 2000).

Sem refutar totalmente a pergunta fundamental de Spencer sobre “*Qual é o conhecimento mais importante?*”, Apple (1999) considera-a no entanto enganadora, uma vez que para o autor não se trata “*apenas*” de uma questão educativa, mas por inerência, de uma questão ideológica e política.

*“O currículo e as questões educativas mais gerais sempre estiveram envolvidas na história dos conflitos de classe, raça, género e religião (...).
Por isso, uma melhor maneira de formular a questão, uma maneira que realce a natureza*

profundamente política do debate educativo, é “De quem é o conhecimento mais importante?” (Apple, 1999:7).

Daí que o campo da educação e do currículo não se possa reduzir ao funcionamento da economia, como pretendiam os marxistas. O campo educativo e cultural tem a sua dinâmica e a sua consciência próprias, que devem ser encontradas não só nas estruturas económicas, mas também no seio do próprio campo cultural. Por isso o currículo é elemento de charneira entre a economia e as suas estruturas, por um lado, e todas as restantes estruturas sociais, por outro. O currículo não é neutro e desinteressado, construído a partir de fontes rigorosamente imparciais e isentas, assente num conjunto de valores comumente aceites e consensuais na sociedade, como pretendia Tyler(1976) e os defensores da *racionalidade técnica*.

O conhecimento vertido num determinado currículo é apenas duma parte, é particular e depende das forças e dos grupos dominantes, em presença, exteriores a escola, mas também nesta, pelas relações que estabelece, pelos mecanismos que desenvolve. O conhecimento que num determinado momento integra um currículo não pode ser considerado apenas como algo produzido por alguém, num qualquer lugar, mas também reconstituído pela escola a todo o momento da sua actividade. Isto é, a escola enquanto entidade é ela também produtora de currículo.

Para os neomarxistas (Giroux,1992; Apple, 1999) não é suficiente ficarmos pela análise das estruturas económicas e as suas implicações na definição de um currículo, mas é ainda necessário perguntar qual é a relação existente entre a economia e a cultura e qual é o papel da ideologia.

Giroux (1992), que traz à discussão a problemática da cultura popular e como ela é tratada no cinema, na televisão e na música, reage assim contra as perspetivas empíricas e técnicas sobre o currículo. Este autor, tributário da teoria marxista, vai porém afastar-se dela por discordar do seu carácter mecanicista e determinista, dado que considera nela tudo previamente determinado, dependendo exclusivamente do que vier a acontecer na economia e na produção.

Se por um lado a racionalidade técnica e utilitária deixa de fora o carácter histórico, ético e político da ação humana, concretamente no caso do currículo, o que contribuía para o aprofundamento e reprodução das desigualdades e injustiças sociais, a teoria marxista, com o seu mecanicismo não deixava igualmente espaço à relação e intervenção humanas na definição e construção do currículo e do conhecimento. Assim, Giroux, obreiro da teoria crítica, vai direcionar o seu discurso para a valorização do campo cultural na definição do currículo, e por isso as suas análises, segundo Tadeu da Silva (2000), vão tornar-se crescentemente mais culturais do que propriamente educacionais.

Ainda no domínio da teoria crítica do currículo outros discursos vão estando presentes.

Uns mais pedagógicos, como sejam o de Paulo Freire (1975) com a *Pedagogia do Oprimido*, com a concepção de educação “*bancária*” da educação como instrumento de opressão, em que o autor vai direcionar a sua reflexão não tanto para a dominação por via das relações económicas, mas mais para o processo de dominação em si, no caso da estruturação e funcionamento da educação institucionalizada.

Outros mais sociológicos, como seja o movimento *A nova sociologia da educação* com Michel Young (1971), em que se procurava analisar os processos e as disputas que levam a que um determinado conhecimento ascendesse a fazer parte do currículo. Esta perspectiva crítica tinha, assim, como tarefa colocar “*as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional e educadores [...] em questão, um desnaturalizá-las, em mostrar o seu carácter histórico, social, contingente e arbitrário (...)*” (Tadeu da Silva, 2000: 68) e assim encontrar razões justificativas para esse *contar* como conhecimento.

Mas, qualquer questionamento não pode situar-se apenas a um nível abstrato, “*devemos clarificar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as suas relações sociais dentro das salas de aula e as formas como normalmente conceptualizamos estas questões, como expressões culturais de determinados grupos, em determinadas instituições, num momento específico*” (Apple, 1999:11).

Em síntese, é necessário, permanentemente, perguntarmo-nos *de quem é o*

conhecimento que ministramos e a cultura que difundimos.

3.3 - A chegada do pós-moderno

O final do século XX trouxe para o campo das teorias curriculares uma discussão, já colocada pelas Ciências Sociais de um modo geral e relacionada com a mudança de paradigma. É a luta, nos seus pontos mais visíveis, entre os “neo” (neo-liberais, neo-marxistas...) e os “pós”...

Por força das mudanças a que assistimos, fruto “*do impressionante desenvolvimento das tecnologias da informação e conseqüente globalização da informação e comunicação, o progresso provocado pela aceleração das descobertas científicas e técnicas [...] e os efeitos da mundialização da economia (...)*” (Fernandes, 2000:27), somos levados a aceitar que estamos de facto no início de uma nova era, que abala os valores e conceitos que caracterizam o paradigma em que nos temos movido e nos têm servido de referência, e que vai de certeza determinar a evolução do pensamento curricular.

Esta nova era, a pós-modernidade, que pode ser anunciada por alguns como de grandes cortes epistemológicos, mas onde “*(...) o passado não vai desaparecer, mas vai ser continuamente reestruturado à luz do presente, que está acontecendo, mudando*” (Doll, 1997:173), e onde não é de esperar uma rejeição total do pensamento moderno pelo pensamento designado de pós moderno, até porque “*a relação entre o moderno e o pós-moderno é uma relação contraditória. Não é de ruptura tal como querem alguns, nem de linear continuidade como querem outros. É uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade*” (Santos, 1994:92).

O conhecimento dado, dito objectivo ou empírico e que se obtém pela análise institucional, é hoje posto em causa pela teoria crítica, cujo principal objectivo é demonstrar que a *realidade* não se identifica e não se reduz ao que existe. Esta não é apenas e só o que existe, mas sim “*um campo de possibilidades*”, a cuja teoria crítica compete “*definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado*” (Santos, 2000:23).

Mas esta não é tarefa fácil, nem tão pouco tem ainda caminho certo, apesar de motivos e razões não faltarem, a julgar pela opinião do autor citado, que questiona: “*vivendo nós no início do milénio num mundo onde há tanto para criticar, porque se tornou tão difícil produzir uma teoria crítica?*” (ibid.: 23).

Onde encontrar pois as razões para esta dificuldade, uma vez que a necessidade de teorizar essa superação é por muitos tida como urgente?

Para Santos (2000) que se apoia na posição de Horkheimer, um primeiro obstáculo a essa superação encontra-se no facto da “*teoria crítica moderna (conceber) a sociedade como uma totalidade e, como tal, propõe uma alternativa total à sociedade que existe*” (idem, ibid.: 26), para em seguida afirmar que “*a concepção da sociedade como totalidade é uma construção social como qualquer outra*” (ibid.).

O pressuposto de pensar a sociedade como *totalidade* levanta dificuldades. Desde logo, para se pensar essa *totalidade* era necessário que partíssemos do *caos*, uma vez que “*o conhecimento totalizante é um conhecimento da ordem sobre o caos*” (ibid.) e esse não é o estado geral da sociedade. Por outro lado, para alcançar esse conhecimento total isso implicaria a existência de “*um princípio único de transformação social, e um agente colectivo, igualmente único, capaz de a levar a cabo; um contexto político institucional bem definido que torne possível formular lutas credíveis à luz dos objectivos que se propõem*” (ibid.).

Porém, o nosso tempo parece não ser já o tempo das totalidades e dos absolutos. “*O nosso lugar hoje é um lugar multicultural, um lugar que exerce uma constante hermenêutica de suspeição contra supostos universalismos ou totalidades*” (ibid.)

O princípio único de transformação social com vista a um único futuro é cada vez mais confrontado com as possibilidades ou existência de outros futuros igualmente possíveis. Os processos únicos de dominação e coordenação são fortemente contestados e em seu lugar, o que se apresenta como emergente é, não uma teoria comum, “*mas uma teoria da tradução que torne as diferentes lutas inteligíveis e permita aos actores colectivos «conversarem» sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam*” (idem,

ibid.: 27).

Mas a dificuldade é que os problemas que enfrentamos são novos, são modernos em todas as dimensões e as soluções não são igualmente modernas. Por isso, o problema que se nos coloca é que:

“(...) pensamento e acção defrontam-se com mais becos (aparentemente sem saída) do que com avenidas largas por onde fosse mais seguro e agradável circular. O fim das grandes narrativas, tantas vezes invocado como característica do tempo presente, é matéria que merece ser explorada mais a fundo. Desde logo porque se convoca um sentido de ruptura que importa medir se é total, ou se não persistirão continuidades de um passado próximo, maiores do que somos capazes ou queremos reconhecer” (Esteves, 2003: 2-3).

Reconcetualização curricular é antes de mais o colocar de novo em discussão e análise velhos problemas e antagonismos (Pacheco, 2000), questões que estão e estiveram sempre relacionadas com a função da escola na perspectiva do conhecimento, do aluno e da sociedade. Isto é, que conhecimento a ensinar, como se organiza a prática tendo em vista o conhecimento que se espera que o aluno venha a adquirir e por último, o que se pretende, que valores se pretendem alcançar.

Esta tarefa teve como principais obreiros e como definidores primeiros do campo curricular, como campo de estudo autónomo, F. Bobbit no início do século XX, cujo trabalho foi fundamentado e consolidado por R. Tyler em meados do século, como já referimos anteriormente.

A reconcetualização é por isso uma reacção na década de sessenta e setenta do século passado a todo o trabalho realizado no campo do currículo, consubstanciado, entre outros, por estes dois grandes vultos (Bobbit e Tyler) do pensamento curricular.

Ao atribuir-lhe a classificação de “grandes vultos” não queremos significar com isto a nossa opção pelo seu pensamento, mas tão somente realçar que a sua importância é desde logo justificada pelos movimentos de reacção e contestação que suscitam.

O termo reconcetualização designa um movimento que tudo abarca e nada significa (Pacheco, 2000), o “guarda-chuva” (Varela, 2001a) em que todos se abrigam. Isto, que à partida pode aparecer como uma fragilidade, pode igualmente ser interpretado como uma das suas características, uma vez que, doravante, a teorização curricular se fará pelo

confronto de opiniões e pela reunião e justaposição de diferentes teses, dado que, *“torna-se impossível aceitar uma teoria curricular comum que seja a compreensão da totalidade do mesmo modo que não se pode aceitar a posição de que a sociedade é perspectivada como uma totalidade”* (Pacheco, 2000:14)

No entanto a sua unidade é-lhe conferida pela valorização de uma educação democrática que, apesar de uma permanente problematização da escola, a partir dos contextos que a envolvem e a determinam, sejam eles políticos, culturais e económicos, em última instância ela pugna por *“definir os vectores desejados para a mudança da ordem social”* (Pacheco; 2000:19). Esta problematização e esta relação escola/sociedade, não é feita na base do consenso, mas sim da conflitualidade e é desta tensão entre o passado e o presente (Doll, 1997), entre o moderno e o pós-moderno (Santos, 1993), entre as teorias neomarxistas/neogramscianas e pós-modernas/pós-estruturalistas (Pacheco, 2001b: 55) que se situam as novas discussões sobre o currículo e que se coloca aos curriculistas, às escolas e aos professores a difícil tarefa de transportar esses resultados para o corpo dos currículos específicos, nacionais e locais, ao mesmo tempo que se consolida o currículo como um documento de *“natureza social, política e cultural cujas práticas são plurissignificativas”* (Pacheco, 2001b: 55).

Contrariamente ao que se possa pensar, numa primeira análise, o que se passa no contexto de uma organização escolar e que define a sua identidade, que por sua vez se revela na sua proposta de formação, não é determinado exclusivamente pelos professores e pelos alunos, mas é sim o resultado de todo o conjunto de relações sociais que se criam e se desenvolvem nos mais variados contextos. Assim, a teoria crítica imprime um rigor de análise à teoria curricular que não se conseguiria apenas pela abordagem institucional (Pacheco, 2000: 20).

A reconcetualização, tal como nos é proposta por William Pinar, citado por José Augusto Pacheco (2000), é caracterizada por um discurso que pretende integrar todas as dimensões do campo curricular, levantadas pela análise crítica do discurso. Estas vão desde a linguagem, a significação, a identidade ou as políticas culturais que se materializam nas

histórias de vida, nas autobiografias, nas narrativas, todas elas remetendo para discursos subjetivos portadores de identidades fragmentadas pelos contextos e que não assumem uma identidade unificadora em torno de um “eu” coerente. Para esta proposta “*a subjectividade é inerente à natureza do currículo*”(Pacheco, 2000: 21).

Para os movimentos concetualistas, o currículo é compreendido a partir dos vários discursos que pretendem abarcar todas as dimensões, o que para os críticos da reconcetualização, caso de Peter Hlebowitsh citado por José Augusto Pacheco (2000) tudo isto não passará de “*um epitáfio ao desenvolvimento do currículo*”, sendo esta, uma visão institucional que aponta para aquilo que o autor designa por “*retaylorização do campo curricular*” (2000: 29).

Não podendo no entanto assumir uma postura tão radical, autores como (Moreira, 2000) constataam que as novas tendências chegadas ao campo do currículo nos anos 90, não trouxeram mais-valias significativas às representações curriculares,

“Influenciados pelos estudos culturais, pelo pós modernismo e pelo pós-estruturalismo, os textos preservaram a preocupação com o conhecimento escolar abordando ainda temas como: o nexa poder-saber no currículo, a transversalidade no currículo, novas organizações curriculares, as intenções no currículo em acção, o conhecimento e o cotidiano escolar como redes, o currículo como espaço de construção de identidades, o currículo como prática de significação, a expressão das dinâmicas sociais de género, sexualidade e etnia no currículo, o multiculturalismo” (Moreira, 2000:118).

Contudo, toda esta dinâmica não se revelou significativa na superação do distanciamento entre a produção teórica e a realidade vivida no dia-a-dia da escola. A tudo isto não será alheio o facto das instituições em que o currículo se realiza assim como os atores que o concretizam serem sempre elementos complexos e as suas normas de orientação e processos de actuação serem expressos por vários meios – textos, planos de acção, discursos formais e não formais, etc – onde se manifestam desigualdades existentes e espaços de contestação, uma vez que a escola é um espaço de contestação e conflito social (Freire, 2000 cit. Pacheco, 2001b) e onde, para a ultrapassagem dessa contestação, teremos sempre que convocar, no entender de Moreira (1998), a “*centralidade da prática*”, ou como explicita Pacheco (2001b:64):

“a teoria curricular crítica tornar-se-à numa ferramenta conceptual se ajudar os professores e alunos a entender que o currículo é uma construção que também lhes pertence, não pelas políticas de descentralização que lhes reconhecem autonomia, mas porque as políticas culturais permitem afirmar que o currículo é uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas”.

B - Multidisciplinaridade e ensino globalizante

1. Modelos de produção e suas implicações no currículo

A educação é algo inerente à sociedade, datada e situada num tempo e num espaço. A sua organização e os fins que prossegue, refletem e são influenciados pelos modelos de organização que essa sociedade adota para o seu desenvolvimento.

O início do século XX traz ao seio da organização social e do trabalho uma enorme revolução na alteração dos processos de produção. É a introdução e desenvolvimento da *“organização e controle científico”* de Taylor, que assenta fundamentalmente na especialização de conhecimentos por parte do trabalhador, em operações elementares do processo de produção, o que acarreta uma profunda separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Assim, uns estudam, pensam e planificam o trabalho e outros, distintos dos primeiros, hão-de executá-lo.

Esta filosofia cria um sistema piramidal e hierárquico da autoridade, em que no topo se encontra o máximo do poder e do prestígio e, à medida que vamos descendo nesta pirâmide, deparamo-nos com um número cada vez maior de pessoas sem qualquer poder de iniciativa. O trabalho coletivo e o poder de decisão sobre o próprio processo de trabalho, sobre o produto, as condições e o ambiente desse trabalho deixam de estar ao alcance do trabalhador (Torres Santomé, 2000).

Estamos assim face a um modelo de organização do trabalho que assenta na desqualificação do trabalhador e na automatização das suas atividades.

Estes princípios, nos quais assenta o modelo de organização do trabalho, vão igualmente refletir-se e influenciar a organização dos sistemas educativos.

Desde logo – porque a sociedade o exige – a escola deve ensinar destrezas que

permitam ter *sucesso*, isto é, desempenhar cabalmente a sua tarefa na fábrica ou em qualquer outro local de trabalho. Por outro lado, a escola deve reforçar e consolidar a pirâmide de obediência e submissão à autoridade. Não é pois pedido, nem tão pouco dada a oportunidade, que professores e alunos exercitem processos de participação e reflexão crítica sobre a realidade.

Os conteúdos dos currículos são conteúdos descontextualizados, à margem do mundo experiencial dos alunos. As disciplinas constituem um conjunto desarticulado de onde não é possível emergir um conhecimento que permita uma visão e enquadramento dos saberes entre si e destes com a realidade.

A instituição escolar atraía assim, no dizer de Torres Santomé (2000), a sua principal razão de ser:

“(...) preparar os alunos, para compreender, julgar e intervir na comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática. Na medida em que também aqui a fragmentação dos conteúdos culturais e a realidade, colocava aos estudantes obstáculos inultrapassáveis para compreenderem o verdadeiro significado dos processos de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, nas instituições de ensino produzia-se uma distorção semelhante à do mundo do trabalho”(ibidem:20).

No entanto, estas influências e o conseqüente modelo de organização do currículo cedo sofreram forte contestação, com fundamento nas suas características de conhecimentos abstratos, incompreensíveis e desconexos. Desde o início, John Dewey – um dos fundadores da Escola Ativa – direcionou as suas críticas para a organização das escolas e dos currículos, que tinham como fundamental missão levar os alunos a acumular nas suas mentes uma sobrecarga de fragmentos desconexos, somente aceites com base na repetição e na autoridade (Dewey, 1989).

Nos anos setenta do século passado, os modelos empresariais voltam de novo a influenciar os sistemas educativos. A linguagem, os conceitos e as práticas, como a *“gestão por objectivos”* – o *management* científico – veio a resultar nas taxionomias, – de que Bloom foi o mais lídimo representante –, na planificação por objetivos que ocuparam a formação inicial nas Escolas do Magistério, entre outras, onde de novo se descortinavam os valores e conceitos do mundo e da organização do trabalho.

É por isso que, atualmente, conceitos e propostas como *“descentralização”, “autonomia das escolas”, “flexibilidade curricular”, “trabalho em equipa/trabalho de projecto”* e outros, podem ser entendidos como consequências da filosofia económica reinante que assenta na autonomia e independência das unidades industriais e flexibilidade na organização, como meio de resposta à concorrência dos mercados e à variedade dos consumidores, como estratégia de desenvolvimento.

E assim, podemos concluir de novo com Torres Santomé quando afirma que:

“(...) para compreender as reformas e as inovações educativas é necessário descortinar as razões e os discursos em que se apoiam. Tanto as políticas de reforma educativa desde a administração, como as correntes pedagógicas, estão atravessadas por discursos, ideais e interesses originados e partilhados por outras esferas da vida económica e social” (2000:25).

Do mesmo modo que termos como *“interdisciplinaridade”, “ensino global”, “metodologia de projecto”, “centros de interesse”, “globalização”* são defendidos por movimentos pedagógicos que se caracterizam por uma defesa de um ensino de características globalizantes e interdisciplinares. Estes movimentos estão estritamente ligados a correntes ideológicas e políticas que reivindicam uma cada vez maior democracia na sociedade e consequentemente na escola e, em última instância, remetem-nos para o mesmo problema - o da relevância do conhecimento escolar.

A estas sucessivas mudanças e alterações de terminologia nem sempre corresponde igual mudança de conteúdo e de efeitos nas práticas escolares.

Apesar disso, este permanente recurso a novos termos, mais não significa que a preocupação sempre presente e manifesta, de que as questões sociais, de fundamental importância para a vida e para a sociedade, têm cabimento e devem ser tratadas na escola e informar os currículos escolares.

2. Organização de um currículo

A construção de um currículo, que tenha como fundamental característica o ser coerente, deve procurar conexões e *“relações visíveis entre os propósitos”* que enuncia e

“as experiências de aprendizagem quotidianas” (Beane, 1995:47). É necessário estabelecer relação entre o objetivo que prossegue e a correspondente experiência que envolve e possibilita a aprendizagem que, como sabemos, é muito mais que as simples atividades que tradicionalmente vimos construindo, mas que envolve também, para além de outros elementos, contextos, espaços, meios e materiais.

Um currículo pode organizar-se centrado em disciplinas, mas pode igualmente ser planificado centrado em temas, problemas, instituições, períodos históricos, aspetos geográficos, grupos humanos, ideias e movimentos, superando assim a divisão e os limites estanque das disciplinas (Torres Santomé, 2000).

Um currículo planificado de acordo com a segunda proposta permite o recurso a conceitos, a procedimentos e destrezas disponibilizados por várias disciplinas para solucionar problemas e situações que estão para além dos limites disciplinares; mas permite igualmente o contacto, o uso e conseqüentemente a vivência e a interiorização de dimensões éticas, políticas, culturais e sociais que numa atitude puramente disciplinar seriam ignoradas ou estariam em segundo plano.

Os defensores da organização de um currículo, segundo uma perspectiva globalizante e interdisciplinar, encontram fundamentações de natureza psicológica, mas também de natureza epistemológica, sociológica ou ainda na conjugação de algumas destas perspectivas. No nosso caso, convém ter sempre presente que nos ocupamos daquilo que é designado por 1º ciclo do ensino básico, crianças dos 5/6 anos aos 10/11 anos e, neste caso, a principal justificação encontramos-la em fundamentos de natureza psicológica, a que devemos igualmente acrescentar razões de natureza mais abrangente e considerar que o currículo deve possibilitar aos alunos que reconstruam e vivam o conhecimento característico da sua comunidade, de modo a que a *“escola assuma a vida real, tão real e vital para os alunos como a vida na sua casa no seu lugar ou no campo de jogos”*, na opinião de J. Dewey expressa em 1897 no *Meu Credo Pedagógico*.

A conceção global e interdisciplinar é tributária de conceções de currículo muito mais abertas, como aquelas que defendem que currículo é tudo o que o aluno tem oportunidade

de aprender na escola, ou outra definição mais concetualizada como a de Stenhouse, em que o *“currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e as acções essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efectivamente transposto para a prática”* (Stenhouse, 1987:29).

É esta concepção de currículo que nos convoca, por um lado, e que nos permite, por outro, investir na dimensão oculta do currículo, naquilo que é designado por currículo oculto e assim integrar dimensões e mobilizar metodologias que em outras concepções curriculares não seria possível. É igualmente com base nestas concepções que a globalização e a interdisciplinaridade encontram o seu campo de concretização.

A globalização e a interdisciplinaridade que temos vindo a abordar, tendo o aluno e o seu processo de ensino-aprendizagem como alvo da nossa atenção, pode e deve igualmente ser analisada pelos efeitos e mudanças que este processo implica ao nível do papel do professor e em que as mais evidentes são o trabalho em equipa, com os vários intervenientes no processo que se quer global e integrado. É ainda ao nível do papel do professor que a concepção global e interdisciplinar do currículo permite que este assuma o principal papel no desenvolvimento do currículo e favoreça o seu desenvolvimento, uma vez que *“não pode haver desenvolvimento do currículo sem desenvolvimento do professor”* (Kelly, 1980:126), permitindo assim que este *“não seja apenas o operário do currículo, mas também um dos seus arquitectos (...), assumindo igualmente “um papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos, tornando-se o construtor, o arquitecto e o investigador prático”* (Pacheco, 2001:48).

3. (In) Coerência curricular

As nossas crianças, em muitas situações, contactam com o currículo como se se tratasse de pedras de um *puzzle* (Beane, 1995), do qual não se conhece a fotografia que orienta a sua construção. Saltam de sala em sala de professor em professor, cada um deles profissional do saber, mais importante que todos os outros.

Esta situação vem colocar-nos a necessidade da coerência do currículo. Para empreender tal tarefa é fundamental que abandonemos as nossas *fundamentais* especializações e consideremos como chave de entrada a finalidade e os destinatários do currículo. Não se trata de proceder a um novo realinhamento das peças que já existem, de molde a construir com elas um novo puzzle. Não pode ser também um novo mapa do currículo resultante da “*coexistência pacífica das peças agora fragmentadas*” (Beane, 1995: 40).

Aquilo a que chamamos coerência curricular terá que ser algo que toque no âmago da vida escolar, sendo assim um currículo que define e que serve de mediador das referências escolares das crianças e dos jovens.

A questão da coerência do currículo é cada vez mais pertinente. Por um lado, é cada vez mais visível uma insatisfação dos nossos jovens sobre o significado do que aprendem, e, ao nível do 1º ciclo do ensino básico, se não podemos falar de uma questionação sistemática e organizada ao interesse do currículo que lhe é proposto, não deixa contudo de ser evidente uma rejeição que se manifesta num descontentamento e numa desmotivação cada vez mais evidentes.

Ao nível dos professores, esta questionação face à unidade e coerência do currículo manifesta-se em expressões do tipo “*Para que serve isto que vem no programa?*”, ou então “*Gastamos tempo a ensinar um conjunto de matérias e depois no 2º ciclo nunca mais lhe pegam*”. Diariamente, a grande maioria dos professores preocupa-se em dar uma nova orientação à sua escola e ao seu trabalho, quer por iniciativa própria, quer porque a isso é incentivado por todo um conjunto de novas propostas de mudança, quase todas tendo como móbil o apoio económico para meios e equipamentos. E assim, as escolas e os professores vivem numa constante corrida aos “*Projetos*”.

Os professores desejam e procuram não só novas peças para construírem um *puzzle* cada vez mais atraente e significativo para eles e para os seus alunos, mas também, numa análise mais cuidada, a *fotografia* ou o guia orientador para a sua construção.

É já perceptível uma cada vez maior atitude de rejeição à *corrida aos projetos*, porque

sentem que estes, em grande parte, não tocam no fundamental, ou seja, os conteúdos curriculares. Pensa-se mesmo, que se a mudança na escola passa por um projeto, e se aos professores se pede tempo e trabalho, então que seja por um projeto duradouro e com mudanças profundas e significativas.

Mas não será o currículo coerente, mais uma moda a juntar a tantas outras, que como referimos ocupam o dia-a-dia dos professores? O que devemos então entender por currículo coerente?

“O currículo coerente é aquele que permanece uno, que faz sentido como um todo e cujas peças, quaisquer que sejam, estão unidas e ligadas pelo sentido da totalidade. A noção de coerência inicia-se com uma visão do currículo como um conjunto amplamente concebido que tem conteúdo” (Beane, 1995:42).

Uno, com sentido, numa perspectiva de totalidade, e, obrigatoriamente, com conteúdo, com vista a um objetivo globalizante. Está afastada de um currículo coerente a ideia do somatório das partes na experiência de qualquer aluno. O currículo coerente é aquele que tem sentido de unidade, que tem relevância, que é pertinente, constituído por atividades dispersas e que visa enquadrar-se num fim mais geral.

Definir um currículo coerente não é apenas definir e clarificar objetivos. É-o, evidentemente, o fim último, mas para esse efeito implica um trabalho que envolve partes, que interliga peças, num determinado e definido contexto, peças essas que por sua vez não de implicar a escolha da informação e das destrezas e conseqüentemente das competências que não de levar os jovens a usufruir e tirar todo o significado das experiências de aprendizagem (Beane, op. cit.).

Por contraposição, poderemos falar de incoerência curricular, verificada em muitos planos de estudos que não passam de um conjunto de disciplinas - dispostas segundo as tradições, a força corporativa de uma ou outra disciplina, imposição de departamentos curriculares - com limites claramente bem definidos.

No 1º ciclo, a funcionar em regime de monodocência, a questão da incoerência do currículo não se deveria verificar. Mas na prática não é assim!

Não é raro encontrarmos salas de aula cujo funcionamento e organização do tempo

e do espaço em tudo se assemelha ao 2º e 3º ciclos. Se analisarmos a ocupação do tempo escolar, acabamos por concluir que subjacente ao seu funcionamento está a distribuição do tempo por disciplinas. Por outro lado, o conjunto de apoios pedagógicos que hoje chegam à escola do 1º ciclo, quer por via da implementação do novo modelo de organização e gestão escolar - fundamentalmente nos agrupamentos em que o apoio à escola por professores da escola sede de agrupamento das áreas especializadas, cada vez mais obriga à construção de um horário de trabalho em que os tempos letivos são organizados em função do apoio que a escola recebe no dia e hora determinados - quer ainda por outros tipos de apoio pedagógico provindos das autarquias ou mesmo por iniciativa das associações de pais organizadas, obriga igualmente à programação das atividades em espaços e blocos específicos e identificados.

Na organização vertical - feita em nome da unidade do ensino básico (sequencialidade dos três ciclos) - verificamos que no caso dos apoios provindos dos docentes das escolas EB-2/3, a sua definição e continuidade não está expressa num projeto global da escola ou agrupamento - Projeto Educativo Comum do agrupamento - o qual deveria ser construído com a participação dos vários atores sociais (Barroso, 1995) e de todas as escolas envolvidas e que seria o embrião de uma autêntica comunidade educativa (Fernandes, 1998). Porém, essa unidade é ditada, antes de mais, pela existência ou não de tempo disponível no horário do professor de determinada área.

Tudo isto leva a que possamos ter alguns receios, *“como o de se poder estar a contribuir para a descaracterização do 1º ciclo que, nalguns casos, tenderia a copiar o exemplo dos ciclos subsequentes, organizando o currículo disciplinarmente e gerindo os tempos lectivos nessa base”* (Fernandes, 1998:77). Assim, o ensino global e a metodologia interdisciplinar é algo que se abandona cada vez mais, passando a dar lugar, também no 1º ciclo, a um ensino disciplinarizado.

4. Organização dos conteúdos

Por organização dos conteúdos de ensino em cada grau, nível ou ciclo, devemos

entender o modo como se apresenta e como se relaciona aquilo sobre o qual versa o ensino e em torno do qual se organiza o ensino-aprendizagem, habitualmente designado por matérias de ensino (Saviani, 2000), e que de um modo geral segue a lógica e a estrutura formal das matérias organizadas em disciplinas académicas. Esta é a divisão convencional do conhecimento. É uma organização estereotipada dos conteúdos, conforme os diferentes ramos do saber, que dá pelo menos segurança e aparentemente é incontestável (Zabala, 2002).

Mas sabemos que existe uma diferença entre uma organização dos saberes numa perspetiva científica e a apresentação ou organização desses mesmos saberes com vista à sua aprendizagem pelos alunos, em maior ou menor profundidade. No primeiro caso estamos a tratar “(...) *da estrutura do objeto cognoscível, mais precisamente da estrutura das matérias*” (Saviani, 2000:91), enquanto que no segundo caso, estamos a introduzir e articular com os conteúdos, com as matérias “*estruturas do sujeito cognoscente*” (idem ibidem, 63), do domínio do desenvolvimento cognitivo portanto, com vista a obter “(...) *um conjunto de conhecimentos e atividades de certo domínio ou área do saber organizado especialmente para ser ensinado/aprendido em determinado grau ou nível de educação escolar, e representando as bases ou fundamentos das ciências, artes ou técnicas correspondentes*” (idem ibidem, 124).

A organização do conhecimento por disciplinas e as designações que estas vieram a tomar, foi realizada por exigências de organização da própria ciência e não por exigências ou preocupações educativas, o que não invalida a uma determinada matéria que passe a integrar uma componente curricular seja designada pelo nome do saber científico de onde provem. Outras vezes, a designação pela qual são identificadas sugere-nos uma organização de conteúdos provindos de várias disciplinas científicas, ou ainda, designações que identificam uma organização de atividades em torno de campos mais largos.

Na organização curricular do 1º ciclo podemos identificar estas três possibilidades de designação das matérias de estudo. Estão no primeiro caso a língua Portuguesa e a

Matemática; no segundo a área de Estudo do Meio e no terceiro grupo as denominadas “áreas de expressões”.

Estas designações pressupõem uma organização de conteúdos que decorre “das concepções que se têm do currículo e das prioridades que se estabelecem para o eixo estruturador do conteúdo [...] e que variam segundo a importância a atribuir à matéria a ensinar” (Saviani, 2000:92-97), de acordo com as concepções de educação e o seu papel na sociedade.

Assim na definição dos conteúdos que devem integrar um currículo, privilegamos o valor intrínseco da matéria a ensinar, a importância do conhecimento e o seu domínio, para cada um dos indivíduos ou ainda a relevância deste para a solução dos problemas da sociedade (op. cit.)

Numa análise da organização dos currículos escolares, constatamos facilmente que estes se constituem a partir de um conjunto de disciplinas, em que cada uma delas pretende corresponder a um determinado saber científico, ao mesmo tempo que a sua colocação no currículo se faz a partir de critérios de relativa importância.

A seleção e organização dos conteúdos com vista à construção de um currículo não é algo de definitivamente arrumado e fixado, nem tão pouco é determinado por princípios de natureza estritamente científica:

“(...) o porquê de alguma matérias e não de outras, o papel que cada uma delas tem no currículo é o resultado da resposta à principal pergunta de toda a proposta educativa: qual é a função que deve ter o sistema educativo? E, conseqüentemente, que tipo de cidadãos e cidadãs o ensino deve promover? A resposta a tais perguntas deverá responder também à pergunta: o que ensinar?” (Zabala,2002:19)

Sejam quais forem as respostas que se venham a dar às questões formuladas, nenhuma delas será de natureza estritamente científica. Antes pelo contrário, são questões que em última instância nos remetem para a função social que cada país atribui ao seu sistema educativo e a que este deverá responder.

Quando procuramos definir *o que* deve ser ensinado, *como* e *a quem*, encontramos tudo menos consensos. Mas na verdade, quando tratamos de conteúdos e de métodos

de ensino-aprendizagem estamos exatamente a tratar *“da unidade do processo educativo, expressa na necessária unidade entre Currículo e Didática”* (Saviani, 2000:2). Unidade, essa, que do ponto de vista do currículo, a organização dos conteúdos *“deve refletir a organização das ciências em sua história, em sua ordem lógica e no seu método, sem perder de vista a finalidade do ensino-aprendizagem, ou seja, a dimensão didática do processo pedagógico”* (idem, ibid.: 11); enquanto do ponto de vista da didática a escolha e opção por uma determinada metodologia deve ter em *“conta aspectos lógico-psicológicos e sócio-culturais da actividade cognoscitiva e do processo de assimilação/apropriação do conhecimento, sem perder de vista [...] a estrutura das disciplinas escolares, ou seja, a dimensão curricular do processo pedagógico”* (ibid.).

5. O enfoque global na construção do currículo

Segundo os dados da psicologia da criança, (Piaget, 1974; Wallon, 1975 entre outros), esta apreende e percebe a realidade de uma forma global, indiferenciada e sincrética, isto é, como um todo, sem consciência das partes. Esta é uma posição que se funda como dissemos em dados de natureza psicológica decorrentes da estrutura cognitiva e afetiva da criança (Bergeron, 1977: 39-40).

É assim evidente, que se a construção de um currículo e todo o processo metodológico e didático que o operacionaliza, se pretende facilitar as aprendizagens e o desenvolvimento do aluno deve ter em conta estes dados psicológicos e a partir deles proceder à sua organização.

Temos assim que o conceito de globalização, aplicado ao currículo, é de índole metodológica e tem a ver com o modo de organizar e desenvolver esse mesmo currículo.

Mas, é igualmente de considerar no nosso estudo as finalidades da educação que são, entre outras, preparar as crianças e jovens de modo a darem resposta aos problemas que a vida lhes coloca fruto do desenvolvimento e evolução da sociedade. É por isso imperioso que os conteúdos sejam selecionados segundo critérios que respondam à satisfação dessas exigências.

Por outro lado ainda, as aprendizagens devem ser significativas (Pacheco, 2001), o que pressupõe a utilização de modelos pedagógicos que façam confluir e relacionar diferentes conteúdos numa mesma aprendizagem superando a limitação que a uma normal divisão dos saberes anda associada (Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1º Ciclo, 2001).

Para a construção de um currículo confluem, fundamentos e razões de ordem psicológica provindos da estrutura cognitiva e afetiva da criança; fundamentos de natureza científica, que apontam para modelos de organização de conteúdos numa perspetiva de integração e de relação entre si; razões de natureza educacional que têm a ver com os fins últimos da educação (Torres Santomé, 2000:37).

Tudo isto aconselha e justifica que desde o início do contacto com a escola – e aqui fundamentalmente por razões de natureza psicológica – os currículos se organizem e as aprendizagens se façam segundo *“um modelo de ensino global (...) em que se privilegia o desenvolvimento integrado de estudos e actividades”* (Organização Curricular e Programas, 2001:23), ou ainda segundo um *“enfoque globalizador”*, termo utilizado por Zabala para definir *“a maneira de organizar os conteúdos a partir de uma concepção de ensino na qual o objecto fundamental de estudo para os alunos seja o conhecimento e a intervenção na realidade”* (Zabala, 2002:35).

A intenção integradora do currículo justifica-se ainda por razões de carácter psicopedagógico. O ensino básico acompanha um longo período de evolução genética, da infância ao despertar da adolescência, marcado por transformações físicas e psicológicas, de onde não estão ausentes momentos críticos de desestabilização e reequilibração das estruturas cognitivas e da personalidade. O contexto educativo deve pois proporcionar uma relação de desenvolvimento e acompanhamento dos alunos em todas estas vertentes.

6. Processos e métodos de ensino/aprendizagem

À escola cabem, além de outras, duas funções importantes: é fonte de informação e simultaneamente organizadora da atividade cognoscitiva do aluno. Por isso, para além

dos conteúdos, sua seleção e organização, devemos ter igualmente presente o método, entendido não como um mero instrumento, mas como um trajeto a percorrer e por meio do qual se obterá a assimilação e apropriação dos conteúdos, por parte do aluno (Saviani, 2000).

Com o questionamento da função social do ensino, as ciências da educação promovem uma mudança em relação ao objeto de estudo da escola. A preocupação centra-se no interesse pelo aluno considerando-o assim o protagonista da escola. O problema e a atenção da escola já não se situam exclusivamente nos conteúdos a ensinar, mas sim no *como se aprende e, por conseguinte, no como se deve ensinar*.

As primeiras referências à preocupação pelos processos de aprendizagem, podemos traduzi-las esquematicamente em dois aspetos: um, que tem a ver com o aluno perceciona a realidade; um outro, que tem a ver com a motivação e com o interesse por aquilo que lhe é proposto aprender.

Os primeiros e grandes marcos desta mudança e desta nova preocupação, diretamente relacionadas com os processos de aprendizagem, são Claparède (1908) e posteriormente Decroly (1929). O primeiro com o conceito de *sincretismo* e o segundo com a noção de *globalismo*. O que estes autores pretendem afirmar é um novo entendimento sobre o modo como percebemos e conhecemos a realidade. Dizem eles, que a percepção humana não é analítica, mas que a maneira como tomamos contacto com uma realidade se processa de um modo global ou total. Posteriormente, esta primeira aproximação vai aprofundar-se e dará lugar à fase posterior da síntese em que o primeiro conhecimento ou conhecimento difuso se transformará em conhecimento real.

Então, para que o processo de ensino tenha êxito e a função social da escola se cumpra, é necessário ter em conta que o primeiro momento do conhecimento é global, passa por uma análise e posterior síntese, que assume e produz novo conhecimento. É com o gestaltismo de Kohler (1929) ou a psicologia da forma que se assume que o todo não é a soma das partes como defendia a psicologia do século XIX, com a sua conceção atomista, associacionista que valorizava os elementos isolados. As teorias da Gestalt vêm defender

que nós percebemos configurações, conjuntos organizados em totalidade. A percepção é um todo.

É nesta nova concepção sobre a percepção humana, em que a nossa capacidade de análise é de carácter global, que se sustenta um novo modelo de organização dos conteúdos denominado globalismo, em que o fundamental não é tanto o de saber se um conteúdo de aprendizagem é disciplinar ou não, mas sim o conteúdo e o conhecimento que uma determinada situação ou experiência convoca para responder ao problema do conhecimento.

O questionamento sobre a função social do ensino e o contributo dos processos de aprendizagem deram origem aos maiores movimentos renovadores do século XX, em que pontificam nomes como John Dewey, Montessori, Celestine Freinet, Paulo Freire e outros.

Conceitos como *aprendizagens significativas* (Saviani, 2000; Pacheco, 2001; Zabala, 2002) e o interesse e funcionalidade das aprendizagens, sentido que estas revelam para o aluno criando assim uma motivação, devem estar na origem do processo de seleção de conteúdos para um determinado currículo e não critérios orientados exclusivamente pela lógica das disciplinas académicas.

Se a relação conteúdo/método, que aparentemente elege o aluno como o único sujeito do processo educativo – dado que é este que deve assimilar os conhecimentos (conteúdos) – convém sublinhar, que no decorrer do processo ensino/aprendizagem o sujeito é também o professor. Assim, temos o método enquanto:

“ (...) trajetória no sentido de que se efective a relação sujeito-objeto (a apropriação do conhecimento pelo aluno, com a mediação da acção do professor), o método refere-se aos processos pelos quais o professor organiza a actividade cognoscitiva do aluno e como este assimila/apropria-se do conhecimento. Trata-se, portanto, do método de ensino e do método de aprendizagem, em unidade no método didático” (Saviani, 2000:10).

A realidade é complexa e o conhecimento é disperso (Zabala, 2002:58) e daí a necessidade de responder ao como organizar e apresentar os conteúdos, o que implica, por parte do docente, a opção por um ou vários métodos de ensino.

O método global e o seu enfoque globalizador (Zabala 2002)- que consideramos

na nossa análise - sustentam-se numa posição ideológica que entende a escola como um espaço onde se proporciona o desenvolvimento integral do aluno, mobilizando para esse efeito todas as suas capacidades, com vista a torná-lo apto a intervir na sociedade. Nesta perspetiva, os conteúdos são simplesmente meios de que dispomos para procurar dar resposta às questões da realidade experiencial do aluno, realidade que é sempre global e complexa.

O enfoque globalizador é o resultado de uma opção por um ensino, em que o conhecimento e a intervenção na realidade obedecem a uma visão metadisciplinar, com recurso a métodos globais e a relações interdisciplinares. Métodos globais são sempre métodos complexos que organizam os conteúdos a partir de situações, problemas ou vivências, independentemente da necessidade ou não da lecionação de um conteúdo programático.

Dos métodos de características globais mais significativos (Quadro-1) devemos referir os *centros de interesse*, o *método de projeto*, a *investigação do meio* e os *projetos de trabalho global*.

Quadro-1 - Características diferenciadoras dos métodos globais

	INTENÇÃO	FASES		
Centros de interesse	Temas que deve conhecer	1 . Observação	2 . Associação: - espaço - tempo - tecnologia - causalidade	3. Expressão
Método de projeto	Projeto que se pretende realizar	1 . Intenção 2. Preparação	3. Execução	4. Avaliação
Investigação do meio	Perguntas ou questões	1. Motivação 2 . Perguntas	3. Hipótese 4. Informação 5. Recolha de dados 6. Seleção 7. Conclusões	8. Expressão e comunicação
Projetos de trabalho global	Elaboração do dossiê	1. Escolha do tema 2. Planificação	3 . Informação 4. Tratamento da informação 5 . Desenvolvimento do índice	6. Avaliação 7. Novas perspetivas

(Fonte: Zabala, Antoni (2002))

A motivação dos alunos e todo o desenvolvimento do seu trabalho é concebido e realizado a partir de uma situação e/ou de um projeto que envolve a turma ou a escola. No método global os conteúdos da disciplina ou da área disciplinar não são por si só objeto de estudo, mas o meio para conseguir o conhecimento da realidade. Tal como referimos anteriormente, o seu grande objetivo não é o estudo dos conteúdos disciplinares, prévia e superiormente definidos, mas sim o estudo da realidade mais ou menos próxima.

É evidente que os conteúdos das disciplinas, quer da matemática, do estudo do meio, da língua materna, das expressões, etc., são mobilizados e estudados por meio do método global, mas para além destes são estudados e vividos outros conteúdos não disciplinares, como seja o trabalho em grupo, a pesquisa, a discussão, a cooperação, etc, conteúdos que identificamos claramente como fazendo parte daquilo que a reorganização curricular do ensino básico define como *áreas curriculares não disciplinares*. Por isso somos tentados a afirmar que uma eficaz reorganização curricular não é possível sem uma posição ideológica de um enfoque globalizador e com recurso permanente a métodos globalizados, pois implicam uma permanente reorganização dos conteúdos e em última instância, uma permanente e participada construção do currículo.

7. Disciplina ou área curricular como proposta de organização pedagógica

Como vimos, os modelos de organização do conhecimento estão diretamente ligados aos tipos de modelos de organização social e os primeiros são fortemente influenciados pelos segundos. Isto é, a sociedade e o desenvolvimento do conhecimento vão ditar o que, num determinado momento, é currículo e os modos da sua organização e desenvolvimento.

Desde os começos do século XIX, com o desenvolvimento do processo produtivo fruto da industrialização, que se sente uma *“tendência para a diferenciação do conhecimento numa multiplicidade de disciplinas autónomas”* (Torres Santomé, 2000:58). É em consequência desta necessidade de especialização do saber que surge o conceito de disciplina, que podemos definir como sendo um modo de organizar e delimitar um campo de trabalho que por sua vez visa concentrar a investigação e as experiências dentro de um

determinado ângulo de visão (Santomé, 2000).

Não é nosso objetivo aprofundar o conhecimento sobre o conceito de disciplina, nem tão pouco dos elementos que a constituem e que lhe conferem a designação e estatuto científico de disciplina, mas apenas registarmos que:

“a evolução de um saber unitário para uma diversificação em múltiplos campos científicos notavelmente desconectados uns dos outros levou também à necessidade de busca de modelos que compensem essa dispersão do saber” (Zabala, 2002:24).

Foi esta fragmentação das atividades intelectuais e culturais, fruto de uma especialização cada vez maior, que teve como consequência a atomização do conhecimento, que leva Oppenheimer citado por Pombo (1993:173) a afirmar:

“Hoje, não são só os nossos reis que não sabem matemática mas também os nossos filósofos não sabem matemática e, para ir um pouco mais longe, são também os nossos matemáticos que não sabem matemática. Cada um deles conhece apenas um ramo do assunto e escutam-se uns aos outros com um respeito fraternal e honesto.”

Mas tal como a especialização e o desenvolvimento da atividade científica foi o caminho para a disciplinarização, também a verificação da atomização do conhecimento parece dar origem a um movimento ou a uma atitude que encara como necessário e urgente a cooperação interdisciplinar motivada por uma necessidade de unidade intelectual e científica, na qual o enfoque global, com vista à integração curricular aparece como um eixo do conhecimento e da organização pedagógica. Mas convém aqui distinguir entre disciplina, conjunto de saberes organizados segundo um pensamento epistemológico, a disciplina científica, e aquilo a que chamamos disciplina, quando afinal se trata de um espaço curricular, que mais não é do que *“um modo de organizar o trabalho e não a natureza dos saberes ou saberes que estão em causa”* (Roldão, 2000a: 84).

Há no entanto que ter em conta o logro em que podemos cair quando falamos de integração curricular e com ela queremos significar um esforço ou uma proposta para a unidade do conhecimento. Primeiro, esta não é a panaceia para todos os males e segundo, muitas das experiências que se pretendem levar a cabo nas nossas escolas pouco ou nada têm de integração curricular - pois não passam de esforços multidisciplinares – apesar de se *“(...) identificar o 1º ciclo, ou a sua especificidade, como sendo o reino da integração*

disciplinar ou a definição de saberes integrados por oposição ao saber fragmentado, disciplinar que caracteriza os ciclos seguintes” (Roldão, 2000b:24).

Mas identificar monodocência com integração não é verdadeiro. É certo que no 1º ciclo o regime de monodocência cria condições para que a lógica da disciplina ceda lugar à lógica de organização e de funcionamento de natureza colaborativa e integração dos saberes, numa unidade que faz um sentido global, no entanto monodocência não é sinónimo de integração, tal como a pluridocência não significa, só por si, disciplinarização nem segmentação dos saberes (Roldão, op. cit.). Também não é o facto de existir um professor por turma que garante que este faça uma gestão do currículo de molde a construir uma unidade com sentido global. Há professores no 1º ciclo que funcionam segmentarmente, do mesmo modo que há professores no 2º ciclo que funcionam integradamente. Esta caracterização tem muito mais a ver com diferenças de organização do que propriamente com a natureza do estilo das aprendizagens desenvolvidas. De qualquer modo a integração e a globalização das aprendizagens é uma marca caracterizadora do 1º ciclo e o problema da organização curricular e pedagógica da escola e a sua relação com o ciclo seguinte terá que ser pensada e alterada, pois haverá outras, mas *“não nos reencaminhem novamente para a lógica disciplinar”* (Pires,1996:24)

Os currículos escolares estão, todos eles, organizados por disciplinas distintas e assim são apresentados aos docentes, nos mais variados suportes: sejam os programas propriamente ditos, sejam as orientações metodológicas e didácticas para a execução destes, seja ainda e por último os manuais escolares. A *lógica disciplinar* de que fala Formosinho é muito forte e é ela que impera em todos os currículos, é ela que dita a organização da escola e do tempo escolar.

Ao nível da organização curricular do 1º ciclo é uma lógica disciplinar que a estrutura. Nos elementos que compõem o currículo falamos em *“áreas disciplinares”* e *“áreas não disciplinares”* e aquilo que as deve distinguir é o facto *“destas áreas (não disciplinares) deverem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação*

*e constar explicitamente do projecto curricular de turma*⁵ Desde logo uma clara separação entre dois grandes blocos, componentes do currículo.

Mas ainda, uma visão distorcida ou não adequada de uma verdadeira integração curricular e concretamente no 1º ciclo: as “*áreas curriculares não disciplinares*”, desvalorizadas em relação às “*áreas curriculares disciplinares*”, pela sua posição hierárquica no texto programático, na interpretação a que essa disposição induz, como sendo algo que vem depois, e que trataremos se houver tempo. A *área de projeto* é apresentada como uma área curricular não disciplinar e não como uma metodologia de organização e desenvolvimento de todo o currículo. Isto, é uma maneira de trabalhar na escola.

Por último a questão da avaliação. Esta é um processo que incide nas “*aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina*”⁶. Temos assim para um ensino globalizante uma avaliação por áreas curriculares/disciplinas.

A própria designação das “*áreas curriculares disciplinares*” - Língua portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, etc. – mais não são do que nomes de disciplinas que nos remetem claramente para um conjunto de saberes disciplinares.

Devemos ter presente que a organização curricular por disciplinas toma por base o propósito fundamental da escola que era preparar os alunos para entrarem no mundo erudito da universidade (Bean, 2000).No entanto, esta organização do currículo por disciplinas tem vindo a sofrer alterações e modificações, com vista a dar resposta e enquadrar outros propósitos e interesses sociais que ao longo do tempo são colocados à escola como missão e tarefa.

8. Integração social ou educação básica geral?

Hoje e de novo coloca-se à discussão o problema da educação básica geral entendida aqui como o conjunto de conhecimentos que devem ser exigidos a cada aluno no final de um determinado período de tempo ou ciclo escolar e que é missão da escola disponibilizar

⁵ Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

⁶ Despacho-Normativo nº 30/2001 de 19 de Julho.

(Pires, 1996). De novo esse conjunto de saberes em ação ou competências é definido a partir de um conjunto de saberes disciplinares ou que estas disponibilizam.

Questão bem diferente é não uma educação básica geral mas uma *“integração social”* que parta de uma organização curricular não assente nas disciplinas, mas na integração com reflexos no currículo, que convoca sentidos sobre valores comuns ou um *“bem comum”* segundo Beane (2000).

Uma *“integração social”* entendida como capacidades que a criança ou o jovem mobilizam para estar e responder ao seu viver em sociedade.

Esta mudança só será conseguida a partir de um currículo pensado e organizado a partir dos problemas pessoais e coletivos ou sociais que a sociedade recetora dessa integração vive e suscita. Terá que ser igualmente um currículo planejado e desenvolvido pelos intervenientes, isto é, por professores e por alunos e sempre em torno de uma ideia mobilizadora que é o relacionamento dos conhecimentos com vista à integração.

Esta perspetiva de currículo para a *“integração social”* e não para a *“educação básica geral”* tem como característica tornar o conhecimento mais acessível e com maior ênfase ao nível do grupo etário do 1º ciclo, porque implica uma dinâmica ativa de construção no momento e apela a vivências próximas, mas também ainda porque implica situações de participação, de vivência e de construção democrática, outra das funções da escola.

Participação dos alunos na planificação curricular parte da existência prévia, na escola, de um ambiente e de um viver democrático onde se cruzam e se integram interesses vários: pessoais e sociais. Este viver democrático é condição de existência de um trabalho colaborativo nas questões comuns e é aqui e por aqui que se há-de conseguir a integração do conhecimento, objetivo que nos é proposto pela *“ideia do uso democrático do conhecimento como instrumento para a resolução inteligente dos problemas”* (Beane,2000:49).

A contextualização do conhecimento, na resolução ou realização de questões e projetos da vida de cada uma das crianças e jovens das nossas escolas, torna esse conhecimento mais facilmente assimilável por estes intervenientes, melhora assim as aprendizagens e favorece o sucesso educativo.

O conhecimento integrado imprime aos seus possuidores uma atitude de segurança e simultaneamente de poder enquanto capacidade de entender, dominar e solucionar as questões com que se defronta. O conhecimento de que dispõe foi construído como resultado dessa dinâmica e dessa dialética de relação com a vida e com os problemas que a compõem. É de origem, um conhecimento integrado.

Quando o conhecimento é resultante de um currículo organizado numa perspectiva disciplinar o seu uso está à partida prejudicado pelos limites das próprias disciplinas de que são originários e para as quais remete. É sempre um conhecimento fragmentado e controlado pelas elites que definem e “*autorizam*” a sua inclusão ou não no currículo.

“Quando se perspetiva o conhecimento de uma forma integrada, torna-se possível definir os problemas de um modo tão amplo tal como existem na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimento para os abordar” (Beane,2000:50), enquanto, numa perspectiva disciplinar, “a definição de problemas e os meios de os abordar estão limitados ao que é conhecido e considerado problemático no seio de determinada disciplina” (ibidem).

9. Conceção de currículo integrado

Um currículo organizado numa perspectiva de integração do conhecimento elege para a sua planificação e desenvolvimento um tema central a partir do qual levanta um conjunto de problemas e questões dele decorrentes e com significado pessoal e social no mundo real da comunidade escolar. Todo o conjunto de atividades pensadas e realizadas tem diretamente a ver com cada uma das questões ou problemas que o tema central levantou. Assim, o conhecimento é mobilizado para estudo e resolução dessas questões concretas e não para cumprir um determinado conteúdo disciplinar ou ainda responder a um teste ou outro qualquer instrumento de avaliação (Beane, 2000).

Mas para que esta integração se faça com efeitos no enriquecimento do conhecimento das crianças e jovens que é isso que nos move, é necessário por um lado, como já referimos anteriormente, que as experiências sejam significativas para que estes se possam envolver na sua resolução, e por outro, que seja igualmente pensada e preparada a sua organização

e resolução para que o resultado final seja útil e possa vir a ajudar os intervenientes na resolução dos seus problemas.

Para que isto aconteça é fundamental e necessário que se verifique uma outra faceta que anda sempre associada ao conceito de integração curricular - é o da planificação curricular. Este é o momento decisivo para que se verifique e desenvolva um processo curricular de conhecimento integrado. Este momento de planificação curricular é o espaço por excelência da vivência e da aprendizagem democrática. Aqui se conhecem os interesses de cada um e se negocia e se contratualiza a elaboração de um roteiro ou guia de estudos. Aqui se assumem diferenças, se cede nos egoísmos, se assenta num trabalho colaborativo e de elevada participação.

É a escola a desempenhar-se de mais uma das suas missões: a educação para a cidadania.

Em síntese e de acordo com o Relatório do projeto *“Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”* (ME/DEB,1997), poderemos caracterizar o projeto de integração curricular como algo:

- abrangente de molde a possibilitar a integração de um vasto leque de conhecimentos;
- complexo de molde a dar espaço para a manifestação e desenvolvimento de variados interesses, estilos e ritmos de aprendizagem, níveis de destreza e competências e modos de expressão e comunicação;
- constituído por questões e problemas pessoal e socialmente significativos;
- que proporciona a integração dos alunos em experiências e preocupações intra e extraescolares;
- que assenta na participação e planificação conjunta de professores e alunos dos projetos temáticos;
- que integra socialmente o aluno no seio da própria escola, promovendo e desenvolvendo a criação e aceitação democrática das regras de atuação e governo da escola.

Para além destes aspetos deve ainda salientar-se o elemento *avaliação das aprendizagens* sempre presente em qualquer modelo curricular. Socorrendo-se igualmente de todos os instrumentos tradicionalmente utilizados pela escola com vista a aferir das aprendizagens conseguidas como sejam os testes no final de cada unidade temática, este tipo de organização e desenvolvimento do currículo permite ir mais longe no desenvolvimento de processos e instrumentos de avaliação: os portfolios, relatórios, exposições, comunicações, etc. Permite ainda o desenvolvimento de um trabalho, onde professores e alunos estabelecem em comum métodos e critérios não só para a avaliação das aprendizagens, mas também – e este é um dos elementos mais significativos no campo da avaliação que esta organização propicia – para analisar e avaliar atitudes e comportamentos, com recurso às atividades de trabalho colaborativo e envolvimento na planificação curricular.

Temos vindo a analisar os efeitos e benefícios de uma organização integrada do currículo na perspetiva do aluno, mas não será despidendo dedicar algumas notas aos efeitos e modificações que esta proposta de organização imprime nos professores que optam por trabalhar segundo esta perspetiva. Nada melhor do que fazer nossas as conclusões de Beane, quando constatou que:

“Os professores que escolhem utilizar a integração curricular já assumiram muitos compromissos que causam mudanças fundamentais nas relações entre professor-aluno: Partilhar as tomadas de decisão curriculares e outras com jovens; Centrar-se mais nas preocupações dos jovens do que nos programas predeterminados em termos de “profundidade e sequência”; Abordar questões cujas respostas são desconhecidas e, conseqüentemente, aprender em conjunto com os estudantes; Considerar seriamente os significados construídos pelos estudantes; Defenderem o direito dos jovens a poderem dispor deste género de currículo”.
(Beane,2000:60)

Não podemos no entanto preconizar, sem mais, uma organização que se afaste completamente da dominante instituída e à qual os professores têm que responder social e administrativamente. Mas aqui teremos que encontrar o *“tempo discricionário”*, na opinião de Beane (2000), como o espaço que o currículo prescrito acaba inadvertidamente por criar, sendo necessário por isso que o professor o saiba utilizar ou, também ainda, o tempo que, por via da gestão flexível, foi instituído e designado por *“áreas curriculares não*

disciplinares”, ou também nos espaços das “*formações transdisciplinares*”.

Não devemos no entanto ignorar a existência deste problema que deve ser devidamente articulado, de modo a que, por um lado, não sejam criadas situações de prejuízo formal para os alunos em termos do cumprimento do currículo prescrito e avaliado; e por outro, sejam exploradas todas as possibilidades de inovação curricular que a autonomia do professor possibilita e que o desenvolvimento do conhecimento científico aconselha.

É porém nossa convicção que, ao nível do ciclo que temos vindo a trabalhar, esta incompatibilidade entre modelos curriculares não existe. Mais ainda, os “*princípios orientadores da acção pedagógica do 1º ciclo*” apontam claramente um projeto curricular integrado, quando definem “*as experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras*” (Organização Curricular e Programas, 2001:29-30), explicitando mesmo os elementos caracterizadores de cada uma das aprendizagens enunciadas e que resumimos no quadro seguinte:

Aprendizagens ativas pressupõem:

atividade física; manipulação de objetos e meios didáticos;
descoberta de novos caminhos e novos saberes.

Aprendizagens significativas relacionam:

vivências realizadas dentro e fora da escola; a presença da história pessoal, local e geral; interesses reais dos participantes.

Aprendizagens diversificadas que apontem para:

diversidade de métodos; variedade de recursos; pluralidade de perspectivas-enfoques.

Aprendizagens integradas que decorram:

De saberes acumulados; experiências vividas; visão unificadora do conhecimento.

Aprendizagens socializadoras que garantam:

formação moral; capacidade crítica; trocas culturais; partilha

de informação; hábitos de inter-ajuda.

Terão os professores aproveitado e desenvolvido todas as possibilidades que estes princípios enunciam?

Pensamos que é ainda no 1º ciclo, numa organização pedagógica monodocente ou coadjuvada, que uma organização curricular integrada tem potencialidades para se desenvolver e alterar a escola.

Temos cada vez mais dúvidas que a coadjuvação posta ao dispor das escolas do 1º ciclo (algumas) e decorrente da nova organização e administração das escolas, venha informada e possibilite uma organização curricular e pedagógica de características integradoras e globalizantes.

Não estaremos a caminho da disciplinarização do 1º ciclo no seu sentido mais puro?

II PARTE
ESTUDOS EMPÍRICOS

Capítulo 3
Metodología

Capítulo 3

Metodologia

1. Definição de objetivos e “*corpus*” documental
 - 1.1 - Objeto de estudo, objetivos e processos de concretização
2. Metodologia, fases/procedimentos e instrumentos de investigação
 - 2.1 - Fundamentação da metodologia
 - 2.2 - Fases e procedimentos
 - 2.3 - Entrevistas exploratórias e construção dos instrumentos
 - 2.4 - Caracterização dos entrevistados
 - 2.5 - Apresentação dos resultados

Capítulo 3

Metodologia

1 - Definição de objetivos e “corpus” documental

1.1 - Objeto de estudo, objetivos e processos de concretização

O trabalho de investigação, a que nos propomos, tem como objeto de estudo o Ensino Primário/1º Ciclo do Ensino Básico, no quadro mais geral da Educação Básica. A unidade temporal de análise corresponde às três últimas décadas. A problemática a estudar corresponde aos processos de mudança e inovação, na dimensão curricular e pedagógica, partindo dos sujeitos e dos contextos em que este se desenvolve: as políticas educativas do ministério da educação, a organização política e administrativa da escola e a dimensão profissional dos docentes.

Do ponto de vista teórico e disciplinar, o trabalho ancora-se nos domínios do currículo e desenvolvimento curricular, das políticas educativas, administração e organização escolar, da sociologia da educação e da sociologia da profissão docente e desenvolve-se numa dupla perspetiva - diacrónica e sincrónica - e numa dupla abordagem metodológica - a análise documental (revisão da literatura sobre a temática em estudo, a documentação produzida pela administração educativa: legislativa, curricular, orientações processuais e metodológicas) e a análise da realidade não documentada, através da realização de entrevistas biográficas a professores com experiência, funções e papéis diversificados no âmbito do ensino primário/1º ciclo do ensino básico.

Definimos como grande objetivo geral para este nosso trabalho, *estudar os processos de mudança e inovação verificados no ensino primário/1º ciclo do ensino básico, no decurso das três últimas décadas, ao nível da organização curricular e pedagógica, no cruzamento das políticas educativas com as representações sociais e profissionais dos docentes.*

Com vista à sua concretização foram:

- Realizados levantamentos e estudos da produção académica-científica, sobre o

ensino primária/1º ciclo do ensino básico, nos domínios curricular, pedagógico, organizacional, político, administrativo e profissional, centrando-se muito especialmente no período pós abril de 1974;

- Recolhidas e analisadas a produção documental, provinda da administração educativa (legislativa, currículos, normas orientadoras e metodológicas...) destinada ao ensino primário/1º ciclo do ensino básico;
- Identificados e delimitados os percursos e contextos de mudança e inovação ocorridos nas três últimas décadas e enunciados nas políticas educativas recentes;
- Analisados e compreendidos os modos como estas mudanças e propostas se concretizaram/concretizam nas práticas das escolas e dos professores;
- Identificadas e caracterizadas as estruturas sedimentares da escola primária/1º ciclo do ensino básico que facilitam, dificultam ou alteram as mudanças inicialmente propostas;
- Estudadas as realidades não documentadas, por via de entrevistas biográficas a um conjunto de docentes previamente selecionados, obtendo assim as suas leituras e interpretações das normas e concretizações na ação pedagógica;
- Analisados e interpretados os discursos dos professores e outro material documental recolhido, tendo a compreensão e explicação dos processos de (re) construção de identidades no Ensino Primário/1º Ciclo do Ensino Básico.

2 - Metodologia: fases/procedimentos e instrumentos de investigação

2.1 - Fundamentação da metodologia

A metodologia de investigação que considerámos a mais apropriada para trabalhar as nossas interrogações situa-se no quadro das metodologias qualitativas, com recurso primeiro e fundamental à análise documental e às entrevistas semiestruturadas.

A problemática que decidimos estudar encontra na entrevista biográfica o melhor instrumento de investigação pois permitia que o trabalho junto dos entrevistados

decorresse com fluidez e autenticidade, dado que estes estavam mais predispostos a dar a sua colaboração oral, do que serem sujeitos a um outro qualquer questionamento que implicasse uma intervenção escrita.

A técnica da entrevista *“é nas suas diversas modalidades, a técnica de recolha de dados, por excelência (...)”* (Amado, 2009: 179), no âmbito da investigação de cariz fenomenológico e interpretativo (qualitativo), complementando a análise de documentos, como foi o caso vertente. A entrevista semiestruturada caracteriza-se, segundo Amado (2009) por um instrumento de pesquisa em que o entrevistador conhece e domina todos os temas sobre os quais deseja obter informações, mas sem que isso seja uma imposição de questões a responder, por parte do inquirido. Trata-se de conduzir o entrevistado a discorrer e verbalizar os seus pensamentos, interpretações e reflexões sobre as temáticas levantadas (Rosa e Arnoldi, 2008), sendo livre a ordem pela qual os temas são abordados. Genericamente, os métodos utilizados em investigações qualitativas caracterizam-se pela procura, análise e explicação de fenómenos e factos humanos, visíveis ou invisíveis, não mensuráveis, que escapam a qualquer processo de legitimação através de processos quantificáveis (Mucchielli, 1991).

Embora os estudos qualitativos não sejam uniformes e apresentem diversas tipologias, variando quanto aos objetivos, procedimentos ou objetos de estudo (Amado, 2009), existindo várias tradições teóricas e orientações metodológicas, o conceito de investigação qualitativa engloba um conjunto de métodos e estratégias de investigação que têm em comum determinados aspetos. Bogdan e Biklen (1994) apontam de uma maneira geral as características comuns dos estudos qualitativos, que passam pelo tipo de dados recolhidos; pelas questões de investigação, que não se estabelecem pela operacionalização de variáveis, mas são formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e no contexto natural; pela ênfase dada à compreensão dos comportamentos, a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação.

Situando-se a nossa problemática na interpretação e compreensão dos processos de mudança curricular, pedagógica, organizacional e profissional no ensino primário/1º ciclo

do ensino básico, tomando para análise o período das três últimas décadas, a preocupação fundamental foi compreender como os episódios e os factos foram e são vivenciados pelos sujeitos implicados no processo, a partir dos seus contextos e interpretações.

A nossa investigação, no que concerne ao trabalho empírico, foi norteada por duas grandes orientações:

- Uma primeira orientação, que teve como campo de trabalho o levantamento, ordenação cronológica e análise dos normativos legais e diretivas produzidas pela administração educativa, com vista ao desenvolvimento do sistema de ensino, no nível que pretendemos estudar;
- Uma segunda orientação, que fez recurso da entrevista semiestruturadas a um conjunto de trinta docentes do ensino primário/1º ciclo do ensino básico, por meio da qual obtivemos a expressão das vivências e dos entendimentos dos envolvidos, e que permitiu vir ao de cima *“um sistema de papéis, expectativas, normas e valores”* (Cavaco, 2005:119), por parte daqueles que foram e são os construtores de uma realidade, que designamos por realidade não documentada, que seria impossível de obter com recurso a outro processo metodológico.

É nesta relação comunicativa que se estabelece entre duas ou mais pessoas, na qual o entrevistado *conta* a sua vida, a sua interpretação dos factos por si vividos e evidencia o conteúdo dos seus testemunhos a uma outra pessoa, que se revelam as tensões, conflitos, hierarquias de poder e reações de defesa, que *“variam consoante o interlocutor e dependem do tipo de interacção que se estabelece entre ambos”* (Ferrarotti,1990:52), e que segundo este mesmo autor exige do entrevistador a capacidade de tornar a entrevista como uma interação o mais natural possível, conseguindo assim uma situação comunicativa fecunda.

2.2 - Fases e procedimentos

A investigação, que nos propusemos levar a efeito e que aqui se conclui, decorreu em várias fases e com recurso a procedimentos que a seguir se sintetizam. Declaramos, desde início, que a enumeração de fases é apenas uma questão de elenco e arrumação e não

um desenvolvimento sequencial, pois muitos dos processos e trabalhos a seguir referidos decorreram em simultâneo, num percurso e numa dinâmica que não se “*situa no registo da tecnicidade ou da factualidade, mas no registo do sentido e da tradutibilidade*” (Ferreira, 2005: 137).

O nosso estudo englobou uma perspetiva sincrónica, na medida em que fez recurso a entrevistas biográficas, em que os entrevistados falaram das suas experiências e das suas interpretações; mas contemplou, igualmente, uma perspetiva diacrónica na medida em que levantou e utilizou todo um corpus legal e documental produzido num determinado período histórico - as últimas três décadas.

Tivemos assim:

- Uma primeira fase, que habitualmente se denomina de *revisão da literatura*, pela qual construímos o quadro teórico que haveria de balizar, sustentar e tornar inteligível a nossa investigação;
- Uma segunda fase, que consistiu no levantamento e delimitação da documentação (legal e de orientação) emanada da administração, destinada a produzir efeitos e mudanças no desenvolvimento da educação, no nível de ensino e no período objeto do nosso estudo;
- Uma terceira fase, que se destinou a identificar e delimitar os momentos e processo tidos como determinantes nas mudanças e alterações verificadas;
- Uma quarta fase que se destinou à delimitação, análise e aprofundamento dos momentos e processos de mudança identificados, bem como dos seus pressupostos, desenvolvimentos e resultados;
- Uma quinta fase ou a do trabalho empírico, da recolha da realidade não documentada com recurso às entrevistas biográficas;
- Uma sexta fase ou a da interpretação, da reconstrução dos discursos, em que esteve em causa uma leitura orientada pelas opções teórico-metodológicas da pesquisa.

2.3 - Entrevistas exploratórias e construção dos instrumentos

O primeiro trabalho de contacto com o terreno fizemo-lo pelo recurso a entrevistas exploratórias, pois *“um processo completo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não directivas”*. (Ghiglione, 1997: 105). Tínhamos algumas ideias quanto à problemática a estudar, *“mas quando temos ainda poucas hipóteses e quando mal sabemos colocar o problema à população a inquirir torna-se necessário recorrer a um método completamente aberto”* (ibid.).

As reflexões ao longo de alguns anos, as leituras que fomos realizando e a observação e análise que fomos fazendo da realidade que nos circunda, enquanto profissional docente, permitiram-nos fazer um elenco de algumas *“hipóteses emergentes”* (Pacheco, 1995) Achámos no entanto que deveríamos sujeitar essas opiniões a um confronto com o entendimento provindo de uma realidade mais alargada. Decidiu-se assim pela realização de um conjunto, ainda que reduzido (5), de entrevistas exploratórias.

O tema ou temas a tratar neste tipo de entrevistas e sobre as quais os entrevistados deram a sua opinião e fizeram as suas leituras foram deixados exclusivamente ao critério dos nossos entrevistados, sendo certo que o grande motivo que ali nos trazia e nos levava a conversar era: *as grandes mudanças e alterações na escola do ensino primário/1º ciclo*.

A nossa atitude era informada pelos princípios da não diretividade, em que nos remetíamos a um papel de *ajudante* do desenvolvimento do pensamento do nosso entrevistado, levando assim a que esclarecesse e/ou aprofundasse o seu pensamento.

Tínhamos como objetivo fundamental aferir do interesse e pertinência da temática escolhida para estudo, por parte de um número mais alargado de potenciais intervenientes.

Diremos, que as entrevistas exploratórias tinham como grande finalidade fazer o ponto da situação da problemática a estudar, ou segundo Quivy (1998), realizar uma primeira *volta à pista*, antes de avançar para outros patamares mais elevados da investigação.

2.4 - Caracterização e seleção dos entrevistados

O período de tempo que pretendíamos analisar tinha como marco inicial, a revolução de abril de 1974 e como limite, a primeira década do século XXI. Daí a designação em subtítulo do nosso trabalho: *“Da revolução de abril aos agrupamentos de escola”*.

Para um melhor estudo e tratamento dos dados obtidos, este período de três décadas foi ainda periodizado em três grandes etapas, que em nosso entender mantem uma grande unidade, sob o ponto de vista de análise das alterações e mudanças na escola primária/1º ciclo do ensino básico.

Assim, estudámos e analisámos:

Um primeiro período, que designámos: *“Do Estado Novo à revolução de abril de 1974”*, composto por um momento de antecedentes e contextualização histórica, seguido de todo o processo revolucionário e suas consequências na escola primária.

Um segundo tempo, que titulámos: *“Da revolução à criação dos agrupamentos”* e que poderíamos igualmente definir por período de normalização, recentralização administrativa e na sua última fase de, período de estagnação.

Um terceiro e último período caracterizado pela alteração e mudança consubstanciada naquilo que designámos por: *“Da criação dos agrupamentos ao início do século XXI”*.

Uma das grandes orientações que norteou a realização da investigação, que aqui se dá conta, foi a de obter a interpretação de um conjunto de docentes, por recurso à análise e interpretação das suas leituras e dos seus entendimentos da realidade em que foram intervenientes como atrás se refere. Daí que, explicitemos de seguida (Quadro-2) os critérios usados para a seleção dos nossos entrevistados.

Quadro-2 - Caracterização dos docentes inquiridos

Nº	Código Entrevista	Período de tem que decorre a sua ação
5	A – 1 a A - 5	Docentes em exercício de funções à data da revolução. Enquadram-se no 1º período em análise: “Do final do Estado Novo à revolução de abril de 1974”. Vão aposentar-se a partir de 1995.
7	B – 1 a B - 7	Docentes que iniciam funções entre o ano da revolução (1974) e o início do período de normalização (1978). Abrangem em pleno o período da revolução. São igualmente os primeiros professores a chegar ao ensino com um curso de formação de 3 anos de duração. À data da realização do trabalho de campo ainda todos se encontravam ao serviço.
12	C – 1 a C – 6 e D – 1 a D - 6	Estes 12 docentes realizam a sua entrada em funções no 2º período em análise: “Da revolução à criação dos agrupamentos.” E no auge da aplicação e desenvolvimento de grandes alterações de 1980 e 1990.
6	E – 1 a E - 6	Neste grupo encontramos docentes com tempo de serviço entre os 10 e 15 anos. Estão a iniciar funções quando do lançamento da grande discussão sobre a criação dos agrupamentos de escola. Enquadram-se assim no 3º período em análise: “Da criação dos agrupamentos ao início do século XXI”.

Os nossos inquiridos foram 30 docentes do ensino primário/1º ciclo do ensino básico, distribuídos por escolas rurais e/ou semiurbanas inseridas noutros tantos agrupamentos de escola, com os quais gravámos duas entrevistas de hora e meia cada uma.

Tal como refere M. Guilly citado por Benavente (1990), as situações de entrevista foram sempre situações triangulares: temos aquele que fala a outrem de alguém ou alguma coisa. Por outro lado, esse outrem que entrevista, que quer saber está “investido” de um outro estatuto, aquele que investiga. Se juntarmos a esta característica de investigador (alguém que não se sabe de que “lado está”, nem se conhece completamente o que vai fazer), com o facto dos professores do ensino primário/1º ciclo do ensino básico não estarem habituados a ser entrevistados, nem tão pouco que alguém se interesse pela “sua opinião”, temos aqui um primeiro problema a resolver na preparação e na abordagem aos possíveis entrevistados.

No conjunto dos trinta docentes entrevistados apenas um pequeno número era das relações pessoais e profissionais do investigador. Era pois necessário “chegar” aos restantes de modo a “apresentar-lhes” a nossa proposta de trabalho e conseguir o seu apoio e

disponibilidade. Para a realização desta tarefa contou o investigador com a colaboração de um docente do 1º ciclo do ensino básico, com um largo e experimentado currículo profissional, quer em tempo de serviço docente, quer como formador de professores do 1º ciclo do ensino básico, numa vasta área geográfica.

Após definição pelo investigador do perfil e número de entrevistados foi este docente encarregue de fazer o primeiro contacto com o potencial entrevistado, que conhecia, e com quem tinha relações profissionais, apresentando-lhe assim um resumo do tipo de colaboração que se pretendia, as temáticas a abordar e os fins a que se destinava. Deste trabalho fazia parte uma apresentação, ainda que sumária, do investigador salientando que se tratava de um professor do 1º ciclo do ensino básico, no exercício de funções docentes e sem qualquer ligação à estrutura educativa, nem desempenhava outros cargos ou funções. Esta preocupação tinha por objetivo demonstrar clara e inequivocamente que não estávamos nem tão pouco pretendíamos vir a estar “*do lado*” daqueles que iriam ser tema das nossas entrevistas: ministério da educação, direção regional, órgãos de gestão de agrupamentos ou outros. Era para nós fundamental que o “*outro*”, ao encontro do qual nós íamos, fossem tanto quanto possível, os professores concretos, em situação real de escola e de agrupamento, como foram vivenciando, integrando e mesmo subvertendo as inovações, as experiências e as mudanças por que foram passando e em que foram intervenientes. Temos a consciência que o discurso que se obteve foi o discurso possível, fruto das condições em que foi produzido. Essa “*parte da realidade*” não é mais do que isso: “*uma parte*”. Não é a realidade, nem tão pouco toda a realidade. Os resultados a que chegámos serão sempre resultados parcelares, quer do universo dos docentes do ensino primário/1º ciclo do ensino básico, quer dos objetivos da investigação, dos instrumentos utilizados e das temáticas que formulámos fruto da nossa leitura e interpretação dos dados, o que farão dela sempre uma leitura (entre várias possíveis) igualmente determinada pelas condicionantes da sua produção e pelas limitações do seu autor.

Este estudo socorre-se do discurso sociológico da educação, procurando compreender por um lado, a intervenção do Estado vertida nas normas e orientações no que se refere às

políticas educativas, às mudanças e inovação que propõe; por outro procurando interpretar as ideias e as práticas dos atores no sistema educativo e mais concretamente na realização do ato educativo por excelência - a docência.

Atribuímos assim uma centralidade às linguagens e uma importância fundamental ao que é pensado e vivido pelos atores, na “(...) *ideia de que os textos produzidos pelos atores educativos não revelam apenas as ilusões que eles têm sobre a educação e sobre eles próprios, mas são constitutivos dos próprios fenómenos educativos*” (Correia, 1998: 107).

2.5 - Apresentação dos resultados

Na apresentação dos resultados a que chegámos, fruto da investigação desenvolvida, seguimos muito de perto os estudos de João Amado (2009), resultando essa apresentação na construção de um texto de características essencialmente descritivas, analítico e interpretativo, seguindo uma organização de análise de conteúdo distribuída por *categorias*, *subcategorias* e *indicadores de registo*, que assumiram a disposição de outros tantos capítulos, subcapítulos e alíneas do texto final.

Procurámos “*dar à luz*”, na expressão do autor, os resultados e conclusões a que chegámos. Carreamos para este trabalho as nossas próprias leituras e informações de partida, que caldeámos com as opiniões e interpretações dos nossos entrevistados. Não ignoramos que no resultado final está a pessoa do investigador, a que junta mais de trinta anos de experiências e vivências da realidade, que agora decidiu estudar de um modo mais sistematizado e organizado. Isto não significa, porém, que a sua opinião ou vontade tenham prevalecido, quando os resultados apontavam noutra sentida. Procurámos manter sempre o necessário distanciamento em relação às questões em análise, ainda que, tal nem sempre fosse fácil ou livre de angústias e sofrimentos, aos quais sempre resistimos.

No desenvolvimento do texto, o autor recorre as vezes que considerou necessárias e suficientes, à inclusão de “*recortes*” das entrevistas realizadas, quer com a função analítica ou de reconstituição em que se procura encontrar sentido, com vista à elaboração de teorias fundadas a partir dos dados recolhidos; quer ainda com a função probatória, em que o

autor procura tornar “*verosímeis as afirmações e conclusões que se retiram de um conjunto de dados*” (Amado, 2009: 293).

Em qualquer das situações referidas, o autor nunca se subtraiu ao esforço equilibrado da sua própria interpretação, assim como de um encadeamento lógico do resultado final, na forma e no conteúdo. Para clarificar a questão do papel do investigador na escolha e interpretação dos fragmentos retirados dos textos das entrevistas, tomamos como nossa a opinião de Ricardo Vieira (1999: 52), quando diz:

“Na análise do corpus da dissertação procurei pôr em evidência as constantes das histórias de vida (profissional), as regularidades comuns nas respostas dos sujeitos inquiridos. Procurei dar sentido aos factos e circunstâncias em que foram produzidos sem reduzir as suas significações. (...) deixei também muita narrativa na primeira pessoa, para que seja a voz do próprio sujeito a transmitir ao leitor a sensibilidade e racionalidade com que viveu, apreciou e arrumou os referidos eventos”.

Capítulo 4

Mudanças organizacionais e curriculares na escola primária / 1º ciclo do ensino básico

Capítulo 4
Mudanças organizacionais e curriculares
na escola primária/1º ciclo do ensino básico

Introdução

A - Breve percurso pela história do ensino primário

1. O Estado Novo, a escola e os professores primários
2. Um novo tempo para a escola primária: Da revolução de abril à *“normalização democrática”* (1974 – 1986)

B - Mudanças curriculares

1. A publicação da lei de Bases do Sistema Educativo (1986)
2. A comissão de reforma do sistema educativo e as suas propostas de planos curriculares do 1º ciclo do ensino básico
3. A LBSE e a organização curricular do 1º ciclo do ensino básico
4. A coerência interna do programa do 1º ciclo do ensino básico
5. Reorganização curricular no 1º ciclo do ensino básico (1996/1997)

Capítulo 4

Mudanças organizacionais e curriculares na escola primária/1º ciclo do ensino básico

Introdução

No presente capítulo pretendemos sinalizar, ainda que em termos sintéticos, com base na documentação publicada, os desenvolvimentos mais significativos na política educativa, quer ao nível da organização quer ao nível curricular.

Num primeiro tempo registamos algumas referências significativas do entendimento político do Estado Novo e dos seus responsáveis sobre a escola primária e os seus professores.

Abordaremos, com algum detalhe, as marcas que a revolução de abril de 1974 possibilitou na educação, nomeadamente no ensino primário: organização da escola com o envolvimento e participação do que no futuro se viria a designar por “comunidade educativa”; e a criação dos Conselhos Escolares como órgão de gestão da escola primária. As características democráticas na conceção e desenvolvimento da organização e funcionamento da escola, as incertezas, a criatividade desorganizada e também as esperanças que a revolução possibilitou numa escola e num grupo profissional olhado e tratado sem preocupações de dignidade foi, sem dúvida, campo para os mais variados excessos, que havia necessidade de corrigir.

Passaremos depois pelo esforço de contenção e normalização da vida da escola primária que algumas vezes se confundiu com retrocessos, sobretudo com amputações à prática de democracia na gestão da escola e da educação.

Num segundo tempo analisaremos as mudanças curriculares mais significativas e decorrentes, na sua grande maioria, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) publicada em 1986. As propostas de organização curriculares sugeridas pelo grupo de trabalho nos documentos da reforma educativa e na sequência da LBSE; a reorganização curricular do

1º ciclo do ensino básico, materializada no programa do 1º ciclo (1990), são outras tantas matérias que nos esforçaremos por abordar na nossa análise.

Por último, deteremos a nossa atenção sobre o documento designado por Projeto de Gestão Flexível do Currículo, que como o seu próprio nome sugere se centra mais nas dinâmicas e nas metodologias da gestão e do currículo, do que propriamente em mais uma alteração curricular.

A. Breve percurso pela história do ensino primário

1. O Estado Novo, a escola e os professores primários

A educação escolar (a utopia da I República) foi profundamente desvalorizada pelo regime do Estado Novo, não só na sua estrutura organizativa, no seu tempo de duração, obrigatoriedade e destinatários, mas também e sobretudo no papel do professor e, conseqüentemente, originou aversão à intromissão de uma cultura por via escolar. Exemplo paradigmático do pensamento dos ideólogos do regime é apresentado nas palavras de Alfredo Pimenta, adepto do salazarismo, defensor do fascismo e nazismo:

“O Padre Cruz faz mais, num dia, pelo bem de Portugal, do que os mestres primários todos juntos num ano. Ele não ensina a ler e a escrever; educa almas; arranca corações da perversidade – e quem sabe quantos lá foram lançados pela acção do ABC” (Alfredo Pimenta, *a Voz*, 25/12/1927 transcrito em Cortesão, 1982).

Mas a desvalorização da educação escolar não fica por este ataque violento ao papel e à dignidade dos professores primários. Está presente no preâmbulo do Decreto-lei 27279 de 24 de Novembro de 1936, peça importante da denominada reforma de Carneiro Pacheco¹, quando se explicita que:

“(…) o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde mental e física da criança, ao ideal prático e cristão do ensinar bem a ler, escrever e contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal.”

Esta desclassificação do ensino primário e dos seus professores teve o marco

¹ António Faria Carneiro Pacheco, ministro da Instrução Pública e depois da Educação Nacional, de 1936 a 1940, depois de ter sido acusado em 1919 pelo Ministério da Instrução Pública por “*actos de hostilidade à República*”, deixou o seu nome ligado à designada *Reforma Carneiro Pacheco*, que marcou decisivamente a educação em Portugal até ao 25 de Abril de 1974.

importante com a criação dos *postos escolares* em substituição das escolas primárias e a substituição dos professores pelos regentes de postos escolares, agentes sem qualquer tipo de graduação, formação, ou mesmo semianalfabetos como se lhes refere Manuel Sarmiento (1991) e que tão bem são apresentados e definidos no preâmbulo do decreto-lei acima referido:

“(...) regido por quem possua idoneidade comprovada, na falta de um diploma, tantas vezes só decorativo, ministrado o ensino todo o ano lectivo e fiscalizada a sua acção, o posto escolar será a escola aconchegada da terra pequenina onde outra maior se tornaria desproporcionada.”

A função de professor primário era elevada à *categoria* de “*nobilíssima condição*”, segundo Mónica (1978), estabelecendo mesmo paralelo com a regra de vida do *missionário*, igualmente definida e balizada pelos três grandes votos: *obediência, pobreza e castidade* (Sarmiento, 1991).

No que se refere à *obediência*, era consagrada como o primeiro dos deveres funcionais, e concretizada na célebre declaração de honra contra o comunismo e afins;² no que respeita à *pobreza* nada melhor que a diminuição do vencimento dos professores primários, que ao fim de trinta anos de serviço, em termos remuneratórios equivaliam a um 3º oficial da Câmara do Porto; por último, a *castidade* tinha no conjunto das normas aplicadas em grande medida às mulheres (dado serem a maioria dos docentes) o seu fiel guardião. Estamos a referir-nos a complicadas autorizações para casamento, consequências das faltas por gravidez em mães solteiras, que eram injustificadas e por isso consideradas abandono do lugar com a consequente demissão e, também, a autorizações para se deslocar mesmo dentro do território considerado Portugal: “Ilhas Adjacentes” e “Ultramar”.

Mas o nível cultural e pedagógico dos professores era algo que assustava os próceres do regime: “*Fazer o ensino primário por meio de agentes altamente intelectualizados tem inconvenientes gravíssimos... Preferível seria que se fosse bom e simples, mas, quando não se possa ser bom, ao menos que não se seja muito douto*”³.

² “*Eu, abaixo assinado (elementos de identificação) declaro por minha honra que estou integrado na ordem social estabelecida pela Constituição Política de 1933, com activo repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas.*” - Decreto-lei nº 27003. DR nº 216, Série I de 1936 - 09-14.

³ Teixeira de Abreu, cit. por Carvalho, 1986: 764-765.

Este era, pois, o ambiente em que a educação primária se desenvolvia e a concepção de professor de ensino primário que se cultivava e defendia: “*Obediente, pobre, casto e, de preferência, estúpido: eis o programa do Estado Novo para os professores do ensino primário*” (Sarmento, 1991: 26), pelo menos até aos finais da década de sessenta do século passado.

Nos períodos seguintes, da estagnação e decadência e da “*renovação na continuidade*”, conforme periodização de João Formosinho, citado por Sarmento (1991), verificaram-se algumas alterações na educação, mas em boa verdade muito poucas produziram efeitos ou mudanças no estatuto profissional do professor do ensino primário. Tanto assim é, que:

“Confirma-o, o facto de, em 1973, se conservar em vigor legislação fundamental produzida nos períodos anteriores, por exemplo, sobre: livro único; qualificação de serviço docente; provimentos sem concurso; estatuto disciplinar; arranjo da sala de aula com os retratos dos líderes do regime; caixas escolares; pessoal de apoio; bibliotecas escolares; delegados escolares; deveres dos professores; directores das escolas; faltas e licenças; Instituto Sidónio Pais; Mocidade Portuguesa; residência dos professores.” (Sarmento, 1991:27)

Mesmo o último ministro da educação do Estado Novo - Veiga Simão – ficou conhecido pela preocupação de democratização do ensino, centrou a sua ação a montante e a jusante do ensino primário, sendo este apenas atingido na sua estrutura pela antecipação da idade de entrada na escola primária para os 6 anos de idade⁴.

Por todas estas condições poderemos concluir que o Estado Novo pugnou e conseguiu, a negação do saber próprio dos professores, desvalorizou a função dos docentes, diminuiu o seu estatuto por meio da imposição de uma ética e de uma deontologia profissionais além de ter instrumentalizado o papel do professor ao serviço de objetivos políticos do regime.

A I República atribuía uma especial atenção à educação primária, pelo menos em termos legislativos, nomeadamente no que se refere ao *Ensino Primário Infantil* e ao *Ensino Primário Superior* ou *Complementar*, mas quer um quer outro ficavam fora da escolaridade obrigatória. Este, por lei de 1919 passa a ter a duração de 5 anos. A destruição e o abandono da escola primária como tinha sido pensada pela I República inicia-se em 1927 com a passagem a uma duração de 4 anos, a qual se vai manter até à atualidade com alterações

⁴ Lei 5/73, de 25 de Julho.

de permeio bastante significativas. Em 1938 a escola primária regride a 3 anos; em 1956 retoma os 4 anos mas agora só para rapazes podendo as raparigas abandonar legalmente a escolaridade obrigatória ao fim da 3ª classe. Só em 1960 se torna obrigatória para ambos os sexos com 4 anos de duração⁵. Em 1974 integra a escolaridade obrigatória passando esta a uma duração de 6 anos, com 2 ciclos de ensino – primário e preparatório. Em 1986, devido à publicação da LBSE a escolaridade obrigatória amplia-se para 9 anos com 3 ciclos de ensino (1º, 2º e 3º CEB), passando a escola primária a designar-se por 1º ciclo do ensino básico, com a duração de 4 anos.

Houve, com certeza, alterações nos conteúdos ao longo de todo este período, alterações essas decorrentes dos regimes políticos em vigor a cada tempo. Mas o certo é que a estrutura básica da escola primária permaneceu sem grandes alterações até à revolução de Abril de 1974 ou, pelo menos, até à discussão da denominada reforma de Veiga Simão (Lei nº 5/73). Com esta reforma foi iniciada, ou pelo menos tentada, uma efetiva democratização do ensino, introduzindo importantes mudanças nas práticas educativas, nomeadamente pelos esforços da abertura da escola ao meio e pela introdução de algumas noções e práticas pedagógicas de experimentalismo em atividades científicas (Benavente, 1984). Encontramos aqui, ainda, uma alteração à conceção de *escola nacionalista* de massas, caracterizada no essencial pelo discurso da *passividade* (Formosinho, 1987) e pelos valores da *educação nacional* (Bivar, 1975 e Mónica, 1977).

A estas mudanças nem sempre corresponderam os necessários enquadramentos legais, mas mesmo assim não deixaram de se verificar – por intervenção ideológica do Estado ou por iniciativa e mobilização dos professores e comunidades – contribuindo desse modo para a “*configuração da escola primária como organizações constituídas por sedimentação de orientações, frequentemente de sinal oposto, propiciando, assim, o estabelecimento de interstícios, ambiguidades e fragmentos nas pautas de significação e de comportamento na*

⁵ Os diplomas legais que regularam a escolaridade obrigatória foram, respetivamente, para os anos indicados: Decreto nº 6:137 de 29 de Setembro de 1919; Decreto 13 619, de 17 de Maio de 1927; a Lei nº 1 969, de 20 de Maio de 1938; o Decreto nº40 964, de 31 de Dezembro de 1956; o Decreto nº 42 994, de 28 de Maio de 1960; o Decreto nº 45 810, de 9 de Julho de 1964 e a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.

ordem escolar.” (Sarmiento, 1989b: 38-39).

A escola primária foi, ao longo de décadas, a única escola de massas em Portugal e que permaneceu em período de expansão até aos finais da década de 60 do séc. passado. Mas a verdadeira massificação do ensino em Portugal verificou-se por *efeitos da licealização* (Pires, 1988). Toda a educação pós-primária vai ter como referência o modelo desenvolvido nos liceus, o que acarreta para a escola primária/1º ciclo alguns problemas, que a sua integração na escolaridade básica veio desenvolver e a criação dos agrupamentos de escola acentuar. A integração da escola primária no todo da educação básica sem promover uma separação deste ciclo em relação aos restantes fez com que a escola primária fosse contaminada por todos os efeitos simbólicos do seu modelo de referência, ao mesmo tempo que as normas e orientações para a organização e funcionamento dos restantes ciclos fossem por sua vez *adaptadas* por extensão à escola primária/1º ciclo. Referimo-nos não só às práticas e modelos de atuação, mas também ao nível do desenvolvimento do currículo. Há uma tendência geral, reforçada pela criação dos agrupamentos de escolas, para se caminhar no sentido da uniformização, como por exemplo o estabelecimento de critérios de avaliação das aprendizagens para todo o ensino básico, testes de modelos estandardizados, etc.

2. Um novo tempo para a escola primária

Da revolução de abril de 1974 à “normalização democrática”

Os problemas da organização da educação bem como da gestão dos estabelecimentos de ensino têm vindo a ser preocupação de todos os governos, quer provisórios quer constitucionais, no pós 25 de abril de 1974.

Esta preocupação justifica-se desde logo pela importância e papel desempenhados pela Escola na nossa organização social. “*A Escola reflecte ao mesmo tempo que perpetua o tipo de relações, comportamentos, valores e atitudes vividas noutros sectores organizados da sociedade*” (Silva, 1988: 11).

Por outro lado, a Escola é um espaço propiciador para o desenvolvimento de novos comportamentos e atitudes que levam à divulgação e compreensão de novos valores

técnicos, culturais, estéticos, políticos e éticos até aí desconhecidos. É, por isso, um espaço e simultaneamente fator de mudança e de evolução. Preservar esse património comum e desenvolver o conhecimento dos cidadãos constitui tarefa da Escola, que tanto melhor cumprirá quanto melhor a soubermos organizar e desenvolver.

De todo o sistema de ensino, o denominado ensino básico e, dentro deste, o ensino primário/1º ciclo do ensino básico é considerado fundamental para a construção e desenvolvimento da Escola, como acima a definimos. Compreende-se assim a atenção dada nos documentos fundamentais de orientação política após o 25 de abril; logo desde o Programa do Movimento das Forças Armadas (MFA), em que os seus autores se comprometem a favorecer, criar e estimular o desenvolvimento de um modelo de gestão escolar, passo importante para *“(...) uma reforma educativa, que tenha em conta o papel da educação na criação de uma consciência nacional genuinamente democrática (...)”*⁶.

Para conseguir tal desiderato era necessária uma estratégia de *“(...) criação de esquemas de participação de docentes, estudantes, famílias e outros sectores interessados na reforma educativa”*⁷.

Estas manifestações de intenção com vista à criação e desenvolvimento de uma gestão democrática das escolas têm sido preocupação de todos os governos até aos dias de hoje, pelo menos ao nível dos discursos políticos sobre educação. Algumas destas proclamações não passaram de intenções.

O quadro legal que definiu a gestão das escolas do ensino primário foi determinado por despachos datados de 1974, 1975 e 1976 que tinham como principais objetivos destruir as estruturas burocráticas e hierarquizadas que caracterizavam a administração do ensino primário, e institucionalizar nas escolas os princípios básicos da democracia e da participação. Porém, o peso da tradição na orgânica do ensino primário e a formação dos professores; bem como outros condicionalismos (tais como o isolamento dos professores dispersos por uma enorme rede escolar) levaram à permanência da organização administrativa vigente,

⁶ Decreto – Lei nº203/74 de 15 de Maio. Governo Provisório da Junta de Salvação Nacional.

⁷ Idem Ibidem.

muito para além dos efeitos imediatos da revolução do 25 de Abril de 1974, em prejuízo do desenvolvimento de um novo quadro conceptual de gestão e administração das escolas primárias. A propósito da formação inicial de professores, Rogério Fernandes (in Teodoro, 2002:609) afirma que a mesma é “(...) desenvolvida nas escolas do magistério, que estavam dependentes da Direcção Geral do Ensino Básico, bastante incipiente do ponto de vista da preparação científica e da preparação técnico-profissional. Insuficiente do ponto de vista da duração da preparação e do próprio tipo de formação ministrada.

Esta situação reforçou as dependências institucionais da Escola, o que prejudicou e enfraqueceu a sua autonomia e empobreceu a capacidade de inovação deste subsistema pedagógico (Silva, 1988).

O 25 de abril provocou uma grande mudança na escola primária portuguesa. De há muito que se notava em largas camadas do professorado um desejo autêntico de renovação. Se, infelizmente, não era e não é sentida, ainda hoje, em todos os sectores da classe, a verdade é que, a propósito das condições desfavoráveis, ela animava diversas iniciativas que iam tendo lugar.

Mas tenhamos presente que uma vez “(...) feita esta constatação, seria erro enveredar por um optimismo inconsiderado e esquecer o fundo do conservadorismo enraizado em toda a classe docente ao fim de muitos anos de repressão cultural fascista” (Fernandes, 1977: 75).

Apesar de todos estes condicionalismos, sobretudo ao nível do ensino primário, pensamos que os efeitos da revolução se fizeram sentir na educação. Assim foi de facto.

A seguir ao 25 de abril de 1974 a contestação estava na rua em confronto direto com às políticas de educação até então seguidas. Este movimento era agora assumido pelos serviços da periferia do Estado, ou seja, pelas escolas, o que significava que o poder estava na rua. Esta movimentação teve imediata expressão nos saneamentos dos reitores e diretores de estabelecimentos de ensino, que ao nível do ensino primário se concretizou nos saneamentos dos diretores escolares e num número elevado de delegados escolares. Outra das grandes contestações é feita pelos alunos, mas ao nível da recusa da avaliação.

No respeitante ao ensino primário, esta luta é assumida pelos professores com objetivo de acabar com os exames da 4ª classe.

A reforma de 1974 assumiu, como vimos, a valorização da Escola atribuindo-lhe um papel determinante na aprendizagem e vivência democrática e estabeleceu o conceito de colegialidade pela criação dos Conselhos Escolares, como órgãos de gestão da Escola. Estes eram compostos por *“todos os docentes em serviço na escola (...) podendo agregar com funções consultivas, representantes do pessoal auxiliar, dos encarregados de educação e de instituições interessadas no funcionamento da escola designadamente autarquias locais.”*⁸

Seguindo esta perspetiva política de criação e desenvolvimento de estruturas democráticas, foram igualmente criadas, ao nível de cada concelho ou zona escolar, comissões concelhias de zona com um delegado pedagógico e um delegado escolar para funções administrativas, dependendo do número de lugares docentes. A escolha ou seleção dos elementos para o exercício dessas funções era o que resultava de um processo eleitoral, com candidaturas em listas, conforme estipulava a legislação acima referida.

Porém, este esforço de democratização dos três níveis da administração e gestão existentes no ensino primário – ao nível da escola, do concelho e do distrito – não se vai fazer sentir com o mesmo ímpeto e intensidade em todos eles. Vai manter-se o cargo de diretor escolar, por nomeação – ainda que os titulares ao tempo viessem a ser substituídos a seguir à revolução de 1974. É criado um conselho coordenador ao nível distrital que teoricamente assume funções pedagógicas, sendo as funções administrativas competência do diretor escolar que acaba por presidir a este conselho coordenador. Faziam parte deste órgão, para além do diretor e seus adjuntos, docentes eleitos em representação dos seus pares por cada concelho e, ainda, um representante do pessoal administrativo e auxiliar do quadro da direção escolar.

À medida que vamos subindo nestas estruturas de âmbito mais alargado e de competências mais abrangentes, a genuinidade do processo democrático e a sua estreita ligação aos representados vai-se diluindo e vai dando azo ao enviesar de processos e alteração

⁸ Despacho nº 68/74, publicado em Diário da República, nº 277 – II Série de 28 de Novembro.

de resultados. Assim se depreende, da quantidade de informação por nós consultada e das opiniões recolhidas junto de docentes que viveram esses processos, que o exercício da participação democrática por parte dos professores não tenha ido além dos órgãos da sua escola e do seu concelho.

A agitação, a instabilidade, as mudanças políticas e sociais, fruto da revolução tornaram este projeto de organização pedagógica e administrativa, de certo modo experimental e incompleto. Assim se justifica que num período de tempo inferior a um ano de vigência do despacho – 68/74 tenha havido necessidade de publicar dois novos normativos (despachos nº 1/75 e 21/75) e várias circulares com vista a esclarecer dúvidas de interpretação e âmbitos de aplicação.

Foi o despacho nº 40/75 de 18 de Outubro - pouco mais de um ano de revolução – que publicou a estrutura organizativa e de gestão do ensino primário, que reafirma no seu preâmbulo, reconhecer-se não haver *“alterações de fundo a introduzir o que valida os princípios em que se alicerçou o Despacho nº 68/74 e o Despacho nº 1/75 que o esclarece e complementa. Alarga-se a gestão aos serviços dependentes do IASE, rectificando-se, deste modo, uma omissão do anterior despacho”*⁹. É esta organização que vai perdurar até à publicação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos,¹⁰ ainda que vitimada por fortes amputações e expurgada dos laivos pedagógicos e democráticos em benefício da componente administrativa e do reforço do domínio hierárquico.

Desta estrutura organizativa manteve-se em vigor a parte respeitante à escola até à instituição dos agrupamentos de escolas. No que respeita aos órgãos concelhios e distritais que inicialmente seriam regidos por esta mesma estrutura, logo após o primeiro ensaio democrático foram rapidamente substituídos por outros, com base em nova legislação de carácter administrativo centralista entretanto publicada.

⁹ Despacho nº 40/75 de 18 de Outubro.

¹⁰ Decreto – Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio.

Em finais de 1977, para além das funções administrativas cometidas aos delegados escolares passam a ser-lhes atribuídas, também, competências do foro pedagógico e de ação social escolar. Estas funções que, após a instalação do regime democrático em Abril de 1974, eram exercidas por órgãos legalmente eleitos pelos docentes, serão de agora em diante funções do delegado escolar que, entretanto, deixou de ser eleito de entre os seus pares para ser designado pela Direção Geral de Pessoal e Administração, sob proposta do diretor do distrito escolar¹¹.

Anteriormente a estas alterações profundas nas funções e método de seleção dos delegados escolares já os diretores de distrito escolar tinham visto reforçado o seu poder e carreira, de ascensão fortemente hierarquizada. Assim:

“(...) os directores de distrito escolar passam a ser nomeados, em comissão de serviço, por escolha do ministro da Educação e Investigação Científica, sob proposta do director-geral de Pessoal e Administração, de entre os adjuntos e professores do quadro geral do ensino primário que desempenham ou tenham desempenhado os cargos de delegados escolares, secretários de zona e adjuntos destes, por um período não inferior a três anos.”¹²

Estas comissões de serviço eram válidas por um período de dois anos, findo o qual passavam a definitivas. Os diretores e seus adjuntos, em exercício à data da publicação da norma acima referida, assumiam nomeação vitalícia, podendo no entanto ser designados para outras funções. Se, por outro lado, estes quadros desejassem regressar à sua função docente, poderiam ocupar qualquer lugar vago sem que para isso tivessem que ser opositores ao concurso, como acontecia com qualquer outro docente.

Em julho de 1981 é publicada legislação¹³ que reorganiza completamente as estruturas de administração educativa ao nível distrital e concelhio, especificando ao pormenor as competências e funções de cada um destes dois níveis de organização; no essencial, recuperam as funções estipuladas para estes órgãos, constantes do Decreto nº 22369 de 1933, retirando-lhes quaisquer competências pedagógicas e inspetivas e colocando a ênfase na vertente exclusivamente administrativa. A referida legislação estabelece que:

“(...) até à instituição dos serviços regionais do Ministério (...), a desconcentração no âmbito

¹¹ Despacho nº 134/77, de 20 de Outubro.

¹² Decreto – Lei nº356/76 de 14 de Maio.

¹³ Decreto-Lei nº 211/81 de 13 de Julho.

da administração escolar na educação pré-escolar e no ensino primário será realizada pelas direcções escolares (DEs) que têm por atribuição prestar apoio administrativo às actividades de ensino e educação”.

O artº 5º determina que a nível concelhio funcionam delegações escolares que “(...) *dependem hierarquicamente das DEs, exercendo na respectiva área territorial funções de apoio administrativo” (artº 6º).*

Enfim, o 25 de abril de 1974 abre uma nova página de esperança para a educação e concretamente para a valorização e dignificação do ensino primário. Como em todas as revoluções o poder revolucionário que então assumiu o comando político do país criou alguma instabilidade e sobretudo deu azo a alguns exageros. Mas passado este período e realizadas as primeiras eleições legislativas, a nova Constituição da República (1976), a tomada de posse e entrada em funções do I governo constitucional com Sotto Mayor Cardia a ministro da educação (1977) iniciou-se um período de acalmia, também designado por período de *“normalização democrática”*. Outro marco significativo de todo este processo foi a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986 e que um quarto de século depois, continua nos seus aspetos estruturantes um documento definidor das políticas educativas, apesar das alterações a que tem sido sujeita e das tentativas dos sucessivos governos em a substituir.

O período revolucionário proporcionou e incentivou uma grande mobilização dos professores com o objetivo de desenvolver uma transformação da estrutura educacional, no que eram acompanhados pela intervenção do Estado:

“As principais transformações que se verificam no ensino primário e na condição dos professores, durante este período (entenda-se, período revolucionário), são: alterações dos programas de ensino, com a retirada da carga ideológica conservadora e introdução de ideais libertários,¹⁴ substituição do regime de classes pelo regime de fases de aprendizagem;¹⁵ instituição de mecanismos de participação dos professores na gestão escolar (a chamada “gestão democrática”)¹⁶; melhoria significativa dos vencimentos dos professores;¹⁷ alterações profundas nos currículos e na organização interna dos Magistérios Primários”¹⁸

¹⁴ Programas do Ensino Primário – 1975. Despacho do Secretário de Estado da orientação Pedagógica de 4 de Junho.

¹⁵ Despacho 241/78, de 8 de Agosto.

¹⁶ Despacho 68/4, de 16 de Novembro e Despacho 40/75, de 18 de Outubro.

¹⁷ Decreto –Lei 290/75 de 14 de Junho.

¹⁸ Referimo-nos aqui, concretamente às designadas “atividades de contacto”, período de formação constante do currículo do 1º ano do curso do magistério primário em que os alunos se deslocavam às escolas do

(Sarmiento,1991:28-29).

O período que se lhe segue, ou de “*normalização democrática*” é caracterizado sobretudo pela reposição do poder e do controlo do Estado sobre a escola e toda a estrutura educacional: reformas dos currículos de formação das escolas do magistério com o fim das “*atividades de contacto*”, reformas do programas, alteração na gestão das escolas com o fim da eleição das estruturas concelhias de gestão escolar e de novo a recentralização administrativa nas estruturas da direção escolar e na figura do seu diretor.

B - Mudanças curriculares

1. A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)

A 14 de outubro de 1986 é publicada a lei nº 46/86, designada por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), considerada como a “*constituição*” ou a “*magna carta*” para a educação e que estabelece o quadro geral do Sistema Educativo.

Do conjunto dos objetivos do ensino básico (ensino obrigatório e gratuito) evidenciamos para este trabalho e no âmbito de uma formação geral comum, entre outros “*(...) o espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética (...)*”. Devem igualmente ser assegurados e inter-relacionados “*(...) o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano*”. Aposta-se ainda no “*(...)desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética (...)*”.(artº7º - LBSE).

Estes objetivos gerais do ensino básico (ensino básico obrigatório e gratuito de nove anos) hão-de concretizar-se em objetivos específicos que para o 1º ciclo são:

“ *(...) o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais de aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramática, musical e motora*” (LBSE-artº 8º-3 a)

Os planos curriculares que hão-de operacionalizar os objetivos específicos de cada ciclo incluirão, igualmente, uma área não disciplinar denominada como “*área de formação*”

ensino primário para aí tomarem contacto com a realidade deste tipo de ensino para o qual estavam a ser formados.

peçoal e social” e para cujos conteúdos é sugerido um variado leque de possibilidades: desde a educação ecológica e educação familiar e sexual até à educação para a saúde, passando pela educação para a participação nas instituições.

A organização e o desenvolvimento dos planos curriculares hão-de fazer-se no respeito pelas características de cada ciclo e, no que concerne ao 1º ciclo, de uma forma interdisciplinar, sob a orientação e responsabilidade de um único professor que poderá vir a ser coadjuvado nas áreas especializadas. Sem que, contudo, se defina em texto da lei o que se deve entender por “*áreas especializadas*”, Lemos Pires é de opinião que se considere como tal “*por exemplo, a educação física, a educação artística ou a educação tecnológica*” (Pires, 1987:46).

O desenvolvimento da LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) e de tudo o que ela enunciava no que se refere a “*Planos curriculares dos ensinos básico e secundário*” passou a ser tarefa do Governo. Serão, pois, os trabalhos, documentos e posterior legislação, que passaram a ser matéria da nossa análise, na perspectiva de encontrar o que aí se define e se decide sobre a organização do currículo do 1º ciclo do ensino básico. Na realidade, o ensino básico organizado em três ciclos, com um princípio de unidade global e um sentido de sequencialidade, cabendo a cada ciclo a tarefa de completar, aprofundar e alargar o ciclo antecedente, é, de acordo com o nosso interesse, o grande dado a considerar.

2. A Comissão de Reforma do Sistema Educativo e as suas Propostas de Planos Curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico

Em janeiro de 1986 é criada a comissão de reforma do sistema educativo (CRSE)¹⁹ e, dentro desta, o grupo de trabalho (GT) com o objetivo de elaborar estudos e apresentar propostas que se converteriam ou não em normas legais, destinadas a organizar e desenvolver, no caso vertente, a organização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Segundo os autores do documento em análise os princípios orientadores da definição e organização do processo curricular são:

“A promoção do sucesso escolar e educativo; o sentido integrador da aquisição educativa; a dimensão participativa nas actividades educativas; a formação para a educação permanente” (Frausto et al., 1987:189).

No que respeita à conceção do currículo, seu desenvolvimento e aplicação, este deve ser orientado pelo princípio da **promoção do sucesso escolar e educativo** (Patrício, 1987). Porém, o facto de trabalharmos no horizonte de uma formação de base comum e designada por ensino básico, com uma duração de nove anos e distribuída por três ciclos, que tenderá para uma homogeneização, terá que levar à criação de condições que permitam um contacto mais prolongado de cada professor com os alunos, possibilitando, assim, um conhecimento mais aprofundado e o desenvolvimento consistente de projetos pedagógicos e de aprendizagens (Pires, 1993). Nesta análise estão implícitos o reconhecimento de diferenças socioculturais, interesses, aptidões, respostas individualizadas, ritmos de aprendizagem, que um *“design curricular”* supostamente deve contemplar, se é que visa efetivamente a promoção do sucesso escolar e educativo.

A **integração das aquisições educativas** remete-nos, por um lado, para o domínio dos processos de ensino-aprendizagem, mas torna-se também uma exigência do quadro global do ensino básico onde, a uma *“justaposição de ciclos sucede agora uma estrutura global unitária, desempenhando cada ciclo a função de completar e aprofundar o ciclo antecedente”* (Frausto et al., 1987: 190).

¹⁹ Resolução nº 8/86 de 22 de Janeiro.

Estamos, assim, face a uma transversalidade não só horizontal mas também vertical, o que há-de levar a que a seleção das áreas e conteúdos obedeça a critérios de pertinência e de relevância.

A **dimensão participativa**, nas atividades educativas, manifestar-se-á a vários níveis:

- É pela dimensão participativa que os atores educativos desenvolvem e realizam a adequação dos objetivos educativos às necessidades resultantes das realidades sociais em que se integram;
- É pela dimensão participativa que se integram as componentes locais e regionais do currículo;
- É, ainda, pela dimensão participativa que é possível conceber e realizar projetos educativos que acolham as necessidades concretas, pelo uso da construção coletiva dos intervenientes.

A organização estrutural proposta pelo GT (Grupo de Trabalho) para a elaboração do currículo partiu do pressuposto de unidade do ensino básico e numa perspectiva sequencial, considerando o 1º ciclo como um:

“(...) ciclo integrado de estudos e actividades” (ibidem:200), no qual “o processo de ensino-aprendizagem privilegia a oferta ou criação de situações e experiências concretas, integradoras das várias “disciplinas” do tronco fundamental, não funcionando nenhuma delas em sistema fechado” (idem ibidem:208).

O quadro que a seguir se apresenta (Quadro-3) propunha, para o 1º ciclo, um currículo caracterizado fundamentalmente por um conjunto de atividades que possibilitassem o desenvolvimento de aptidões, proporcionasse métodos de pensar e agir e não ficassem pela mera transmissão de conhecimentos e informações sistematizadas.

Quadro-3 - Plano de estudos para o 1º ciclo segundo a CRSE

1º ciclo	
1º e 2º anos	3º e 4º anos
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de expressão: oral; motora; gráfica; plástica; musical • Actividades de descoberta: o homem, a natureza e a sociedade 	
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciação à aprendizagem da Leitura e escrita • Iniciação à aprendizagem do cálculo 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da leitura e da escrita • Desenvolvimento do cálculo e iniciação à aritmética
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de concretização: projectos de ligação ao meio. 	

Fonte: Fraústo da Silva - 1987

De entre o conjunto de atividades que proporcionassem aprendizagens fundamentais para este ciclo, sobressaem as relativas às competências básicas de leitura, escrita e cálculo, seguidas das atividades de expressão. Estas últimas eram consideradas como fundamentais para o desenvolvimento de competências e destrezas básicas aos subsequentes processos de leitura, da escrita e do cálculo e, ainda, ao processo de socialização de cada aluno. Tudo isto será articulado pelo permanente desenvolvimento da expressão oral (Fraústo et al., 1987).

O plano de formação ou de estudos (Quadro-4), que veio a integrar a Proposta Global de Reforma apresentada pela CRSE, definia um conjunto de áreas de formação a que fazia corresponder uma ou mais atividades pedagógicas que, em boa verdade, se confundiam com verdadeiras áreas disciplinares, tal como veio a definir-se no programa oficial de 1990 e, atualmente, em processo de revisão.

Quadro-4 - Plano de formação do 1º ciclo do ensino básico

Áreas de Formação	Actividades Pedagógicas
Aquisições Básicas	Língua Portuguesa
	Aritmética e Geometria
Estudo do meio envolvente	Meio Físico e Social (a Natureza, o Homem, a Sociedade)
Expressões não-verbais	Expressão Plástica
	Expressão Dramática
	Expressão Musical
	Expressão Motora
Formação pessoal e social	Componentes adequadas a programar pela Escola
Formação religiosa e moral (a)	Religião e Moral Católicas
Actividades de Complemento Curricular (b)	Actividades visando o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade, a realizar em obediência ao disposto nos nºs 2, 3 e 4 do artigo 48ª da LBSE

(a) De frequência facultativa (b) De frequência livre

Fonte: *Proposta Global de Reforma - Relatório Final*. Lisboa. ME- pp. 101)

Numa perspetiva de organização do currículo e do desenvolvimento das aquisições básicas, a proposta global evidência como fundamentais as áreas de língua portuguesa e matemática (aritmética e geometria), atribuindo ao 1º e 2º anos características de **iniciação**, enquanto o **desenvolvimento** é destinado aos 3º e 4º anos.

O Quadro-5, que abaixo se insere (retirado de CRSE – Relatório Final, pp. 101, e que nos apresenta uma divisão em dois blocos temporais do currículo do 1º ciclo), poderia sugerir-nos uma organização por “*fases*” de escolaridade (característica do plano de estudos do 1º ciclo de 1975), mas que no programa resultante desta reestruturação curricular não teve sequência nem desenvolvimento.

Quadro-5 - Esquema de desenvolvimento da área de aquisições básicas

	1º e 2º anos	3º e 4º anos
Língua portuguesa	Desenvolvimento da expressão oral Iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita Iniciação à aprendizagem da expressão escrita	Desenvolvimento da expressão oral Desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita Desenvolvimento da expressão escrita Iniciação à aprendizagem da estrutura da língua
Aritmética e Geometria	Iniciação à aprendizagem da aritmética Iniciação à aprendizagem da resolução de situações problemáticas aritméticas simples	Desenvolvimento da aprendizagem da aritmética Iniciação à aprendizagem da geometria Desenvolvimento da aprendizagem da resolução de situações problemáticas, aritméticas e geométricas simples

(Fonte: CRSE – Relatório Final: 101)

3. A LBSE e a organização curricular do 1º ciclo do ensino básico

Na sequência da LBSE e dos documentos produzidos que temos vindo a referir, dois diplomas legislativos fundamentais foram produzidos, com vista a introduzir inovações curriculares.

Um destes normativos foi o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, que definia a organização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. Esta organização assenta num modelo de currículo integrado que tem por objetivo superar a divisão do conhecimento por disciplinas. Esta integração curricular ou globalizante por áreas do conhecimento deve materializar-se em atividades ou experiências ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializantes (Programa, 1990).

Diremos que a organização curricular do 1º CEB formalmente obedece a três grandes princípios gerais: a globalidade da ação, a flexibilidade curricular e a integração das atividades (Sarmiento et al., 1998:74); pontualmente responde mais eficazmente aos pressupostos essenciais, considerados pela CRSE, para esta etapa do desenvolvimento, nomeadamente:

- “a) Melhor atendimento das diferenças individuais e procura das soluções correctivas correspondentes.*
- b) Maior atendimento de agrupamentos diferenciados dos alunos por nível de desenvolvimento e não por classes ou idades.*
- c) Maior capacidade de satisfação de ritmos de progressão, sempre diferentes nestas idades e num ciclo de progresso contínuo entre cada ano.” (CRSE-I, 1987:208).*

Assim, o 1º ciclo do ensino básico estrutura-se nas seguintes áreas do conhecimento:²⁰

- Expressão e Educação:
 - Físico-Motora.
 - Musical
 - Dramática
 - Plástica
- Estudo do Meio
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Desenvolvimento pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões)
- Área – Escola (b)
- Actividades de complemento curricular (c)

No que concerne ao desenvolvimento curricular, é definido que este se faça tendo sempre em conta *“uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos”* (LBSE, artº 47-1). Pela conjugação dos objetivos específicos do 1º ciclo com os critérios apontados para o desenvolvimento do currículo, poderemos concluir que todas as áreas disciplinares são assumidas como tendo igual dignidade curricular. Diremos, mesmo, que é com a reestruturação curricular de 1989, cujos programas entraram em vigor em

²⁰ Aprovado pelo Decreto – Lei nº 286/89 de 29 de Agosto e pelo Despacho nº 139/ME/90 que aprova o Programa de 1990.

1990, que as denominadas “*áreas das expressões*” atingem foros de cidadania. É certo que até esta data, no currículo, apareciam as atividades destas áreas, mas nunca houve um programa ao nível do currículo formal. Foi a partir desta revisão curricular, originada pela publicação da LBSE, que as áreas das expressões deixaram de ser um mero enunciado de atividades e passaram a ter um estatuto de maioridade.

Para os autores dos programas esta autonomia, na área das Expressões, é salientada quando referem, por exemplo, “*(...) a Expressão Plástica não precisa de estar sempre a ser a tradução gráfica ou ao nível plástico de uma visita feita no âmbito do Estudo do Meio. Pode viver só, como experiência com os materiais e com movimento ligado aos próprios materiais (...)*”(Góis, 1992:22). Segundo eles, as atividades de expressão deviam ocupar 50% do tempo letivo do 1º ano de escolaridade, para além de considerarem que o sucesso do programa passava fundamentalmente pela atitude e capacidade de adaptação do professor (*ibidem*).

Porém, também aqui há diferença entre a teoria e a prática, isto é, há diferença entre o currículo prescrito e o currículo real, entre o que se institui e o que efetivamente acontece. A opinião de um conjunto de professores do 1º ciclo, inquiridos na fase experimental de lançamento dos programas²¹, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da Reforma, era bem diferente dos reformadores: chegou-se à conclusão que a leitura dos novos programas tinha sido uma tarefa individual de cada docente e que não se tratou de um trabalho organizado pela escola. É fácil concluir que, assim, as mudanças nas práticas não serão significativas nem provavelmente visíveis.

Segundo Eunice Góis, um dos elementos das referidas equipas,

“ as opiniões dos autores e as dos professores sobre o Novo Programa não são coincidentes. Por outro lado, parece-nos que, de um modo geral, as políticas desenvolvidas pelos professores estão em sintonia com as suas opiniões, isto é, eles afirmaram que nem o Novo Programa continha inovações significativas nem as suas práticas pedagógicas tinham sido substancialmente alteradas”. (Góis, 1992:24).

As Equipas de Intervenção Artística (EIA’s)²² já tinham chamado a atenção para

²¹ Trabalho realizado pelas equipas de avaliação, do Instituto de Inovação Educacional, no âmbito do acompanhamento da reforma educativa e referenciado na revista NOESIS nº 24 – Setembro 1992.

²² Equipas constituídas por professores do 1º Ciclo destacados no âmbito da Direcção Geral do Ensino Básico

esta situação, em Outubro de 1990 quando reunidas analisaram e refletiram sobre o novo Programa do 1º ciclo do ensino básico (1990). Manifestaram, então, a sua concordância com os conteúdos do programa, mas colocaram desde logo uma preocupação importante quando se questionaram sobre “(...) *quem irá leccionar esta área?*”.

E deixaram a sua opinião:

“Se for um professor especialista, possibilidade contemplada no artigo 8º ponto 1-a) da lei de Bases do Sistema Educativo, algumas das nossas reticências tombarão. Interrogar-nos-emos tão somente sobre a viabilidade de uma cobertura a nível nacional. Se for o professor do 1º ciclo do Ensino Básico, então encontramos face a um programa demasiado ambicioso para as actuais condições das escolas e da formação de professores.”

4. A coerência interna do programa do 1º CEB

O programa do 1º ciclo do ensino básico é um programa coerente no que concerne à estrutura do seu enunciado programático?

Para procurar responder à questão colocada, centrámos a nossa análise no Programa de 1990, publicado pelo Ministério da Educação mas excluimos dessa análise as áreas curriculares não disciplinares, tais como a *Área-Escola* e as *Actividades de complemento curricular*. Excluimos, igualmente, a área disciplinar *Desenvolvimento Pessoal e Social* por esta ser apenas constituída pela *Moral e Religião Católica*.

O texto programático é apresentado por uma *Introdução* seguindo-se lhe os *Objectivos Gerais do Ensino Básico*. O capítulo *Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica*, antecede um pequeno texto que enquadra em termos de princípios gerais o que se pretende atingir no desenvolvimento do aluno e para o qual todas estas áreas concorrem.

Analisemos agora cada uma das diferentes áreas disciplinares, segundo dez possíveis entradas, construídas a partir do texto do programa e que se referenciam no Quadro-6.

e Secundário para “apoio às áreas de expressões” (circular 8 da 5ª secção DSPRI/SAP/EP-1/83 de 2/8/83).

Quadro-6 - Análise da estrutura do programa nas diferentes áreas disciplinares

Entradas	ÁREAS DISCIPLINARES						
	EEFM	EEM	EED	EEP	EM	LP	MAT
<i>Princípios Orientadores (P/O)</i>	X	X	X	X	X	X	X
<i>Objetivos Gerais (O/G)</i>	X				X	X	X
<i>Distribuição de Conteúdos por Blocos (C/B)</i>	X	X	X	X	X	X	X
<i>Objetivos por Bloco (O/B)</i>	X						
<i>Temas Opcionais (T/O)</i>	X				X		
<i>Distribuição por Anos de Escolaridade (D/A)</i>	X				X	X	X
<i>Distribuição ao longo do Ciclo (D/C)</i>		X	X	X			
<i>Orientações Metodológicas (O/M)</i>							X
<i>Meios Auxiliares (M/A)</i>							X
<i>Sugestões Material de Apoio (SMA)</i>							X

EEFM – Educação e Expressão Físico-Motora; **EEM** – Expressão e Educação Musical;

EED – Expressão e Educação Dramática; **EEP** – Expressão e Educação Plástica;

EM – Estudo do Meio; **LP** – Língua Portuguesa; **MAT** – Matemática

Verificamos, assim, estar face a um programa para cuja elaboração presidiram várias lógicas:

1ª Uma homogeneidade na estrutura e apresentação daquilo a que vulgarmente chamamos de “*áreas fortes*”: Estudo do Meio (EM), Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MAT);

2ª Uma desarticulação nas denominadas “*áreas das expressões*”, quer destas em relação ao restante programa, quer mesmo destas entre si. A Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) manifesta um superior destaque em relação às restantes (EEM, EED e EEP), quanto à organização e quanto à predominância no conjunto das “*expressões*”.

Seguindo a análise de Brites Ferreira (1992) e agrupando agora as áreas curriculares disciplinares pelos seus elementos constitutivos comuns (Quadro-7), temos o seguinte quadro:

Quadro-7 - Análise comparada de enunciados programáticos identificáveis no programa do 1º ciclo do ensino básico.

Tipo de Programa	Estrutura Organizativa/Elementos Constitutivos										ÁREAS
	P/O	O/G	C/B	O/B	T/O	D/A	D/C	O/M	M/A	SMA	
A	X	X	X			X					EM e LP.
B	X	X	X			X		X	X	X	MAT
C	X	X	X	X	X	X					EEFM
D	X		X				X				EEM/EED/EEP

(**P/O**- Princípios Gerais; **O/G**- Objectivos Gerais; **C/B** – Conteúdos por Blocos; **O/B** – Objectivos por Blocos; **T/O** – Temas Opcionais; **D/A** – Distribuição por Anos; **D/C** – Distribuição por Ciclo; **O/M** – Orientações Metodológicas; **M/A** – Meios Auxiliares; **SMA** – Sugestões de Material de Apoio)

Verificamos estar face a um programa que é composto por 4 tipos de enunciados programáticos.

Um primeiro tipo, que designamos por A e que abrange as áreas de Estudo do Meio (EM) e Língua Portuguesa (LP), constituído por princípios orientadores, objetivos gerais, distribuição de conteúdos por blocos e distribuição por anos de escolaridade.

Um segundo tipo designado por B que abrange apenas a Matemática (MAT) e que para além dos elementos anteriores, observa ainda orientações metodológicas, meios auxiliares e sugestões de material de apoio. É de todas as áreas a mais desenvolvida e estruturada.

Um terceiro tipo, designado por C, composto pela Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) que para além dos elementos constitutivos comuns ao Estudo do Meio (EM) e à Língua Portuguesa (LP), contempla ainda objetivos por cada um dos blocos programáticos e temas opcionais a desenvolver conforme a existência ou não de condições materiais e humanas para tal, como seja o caso da natação.

Um quarto tipo designado por D, de todos o menos estruturado, composto pela Expressão Musical (EEM), Expressão e Educação Dramática (EED) e Expressão e Educação Plástica (EEP) que contempla apenas os princípios orientadores, objetivos gerais e gestão dos conteúdos, por sua vez, processa-se ao longo de todo o ciclo.

Assim, quando “(...) a sua estrutura é diferente de área para área tal poderá significar que no programa estão presentes várias lógicas, eventualmente resultantes de ópticas disciplinares diferentes, que se reflectem na estrutura de cada área” (Brites Ferreira, 1992: 301). Não será pois forçado concluir pela inexistência de uma coerência interna no que respeita à sua estrutura, enquanto texto orientador do desenvolvimento do currículo e da prática pedagógica.

5. Reorganização Curricular no 1º ciclo do ensino básico – 1996/97

No início do ano letivo de 1996/97 foi lançado o Projeto “*Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*”, que tinha por objetivo “*melhorar a qualidade e a eficácia da resposta educativa deste nível do sistema face às necessidades e direitos dos indivíduos e aos problemas da sociedade em geral, confrontada com mudanças sensíveis e com desafios novos*” (Relatório, 1997: 9).

O processo, que se tinha por longo, iniciou-se com uma consulta aos professores/equipas de autores de Programas, bem assim como igual consulta às associações profissionais, aos quais foram pedidas reflexões e contributos sobre os currículos em vigor.²³

Ao mesmo tempo decorria na comunidade educativa um grande debate, sobre autonomia e gestão das escolas, que se tinha iniciado em 1996²⁴ e que veio a terminar com a publicação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas²⁵.

Pretendia-se adequar a gestão curricular a uma maior flexibilidade e diversificação, criando para isso, nos currículos em vigor, um “*core curriculum*”²⁶, ficando às escolas e aos professores a responsabilidade, no âmbito da autonomia destas e da competência dos docentes, a gestão dos restantes aspetos programáticos de acordo com as situações, as necessidades dos alunos, da escola e da comunidade. Para isso o projeto visava envolver

²³ O Projecto em curso não visava a elaboração de novos currículos, quando muito admitia a possibilidade de “*introduzir e debater alguns ajustamentos pontuais (...) nomeadamente, no sentido da exequibilidade e da articulação vertical dos currículos dos três ciclos do Ensino Básico*” – Ofício DEB, GD nº 551 de 30-07-96.

²⁴ Despacho nº 130/ME/96 que autoriza a realização de um estudo prévio para a execução de um “*programa de reforço da autonomia das escolas*”, coordenado pelo Professor Doutor João Barroso.

²⁵ Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99 de 22 de Abril.

²⁶ “*Core curriculum*” – Um corpo de aprendizagens comum a todos os alunos do país.

todos os professores numa discussão nacional tendo por base um conjunto de documentos que pretendiam suscitar a reflexão sobre temáticas que iam desde a gestão curricular em termos gerais até ao perfil de competências à saída do ensino básico e no final de cada ciclo.

Não se trata, pois, de mais uma profunda revisão curricular no âmbito de uma grande reforma,²⁷ mas sim de uma reorganização curricular²⁸. Estamos a referir-nos à vertente da gestão e desenvolvimento do currículo. Isto implicava não só o envolvimento dos professores como primeiros e fundamentais intervenientes, enquanto gestores de um currículo, mas igualmente a colaboração e o empenho da vertente administrativa e organizacional da educação a todos os níveis, em ordem a poder apoiar e legitimar alterações que o desenvolvimento do projeto teria e pretendia criar no seio da escola.

O projeto de *“Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”* assentava na conceção de currículo de natureza sistémica, em que para a sua organização e desenvolvimento deveríamos considerar:

- a articulação das aprendizagens com as finalidades curriculares que se pretendem;
- o assumir da existência de variados públicos, todos eles igualmente detentores de direito de acesso às aprendizagens com sucesso;
- tornar possíveis as aprendizagens a todos esses públicos o que só se conseguirá com o assumir de tomadas de decisão por parte dos professores de cada escola (Relatório, 1997: 12).

Esta mudança parte da constatação verificada pelos resultados das aprendizagens até então alcançadas, das quais se conclui que, para melhorar e atingir novos níveis de desempenho, não basta alterar ou publicar novos programas²⁹.

²⁷ Cujos resultados traduzidos em mudanças se tinham por não muito significativos, dado que não contemplavam a diversidade das situações existentes no terreno da educação. RELATÓRIO, 1997.

²⁸ Com vista a gerar processos de mudança das práticas, garantindo assim o desenvolvimento de estratégias e projectos que hão-de levar a um desenvolvimento curricular contextualizado e gerido pelas escolas e pelos docentes envolvidos em cada contexto. RELATÓRIO, 1997.

²⁹ Afirmação várias vezes repetida em encontros/debates promovidos pela administração educativa e nos quais o autor teve oportunidade de participar.

Para que todo este projeto tivesse êxito e, fundamentalmente, produzisse efeitos no dia-a-dia da escola, na fase pós discussão, era necessário que implicasse mudanças não só nos mecanismos de gestão e regulação ao nível central, regional e local mas, também, uma profunda mudança ao nível das práticas e na cultura organizacional da escola, a saber:

- O trabalho colaborativo, instrumento base de qualquer gestão curricular contextualizada, entre docentes da mesma escola, inter-áreas disciplinares, inter-ciclos num espaço territorial comum;
- Decisão sobre o Projeto Educativo de Escola e, conseqüente, projeto Curricular no quadro, por um lado, do *corpus* nuclear das aquisições e aprendizagens comuns no todo nacional e, por outro, nas características e especificidades do contexto da sua elaboração e aplicação, isto é, da escola e seus elementos;
- A capacidade e organização de decisão sobre os meios necessários para levar à prática o projeto curricular construído. A decisão não só ao nível da reorganização de espaços e meios mas, também, a organização de tempos escolares no quadro das orientações nacionais, mas numa perspetiva de adequabilidade;
- A capacidade de pensar, prever e construir modelos e propostas de formação contínua centradas nas necessidades reais levantadas pelas práticas (Relatório, 1997).

O conjunto de mudanças que o *Projeto de Gestão Flexível do Currículo* pretendia, não se esgotava no horizonte temporal de um ou dois anos letivos. Os seus efeitos pretendem ser profundos e atingir fundamentalmente as concepções, as atitudes e as práticas. Daí que este seja suficientemente flexível para se adaptar a cada uma das situações. No entanto, se o projeto não for permanentemente refrescado, reequacionado e reativado, corremos o risco de, por efeito da inércia, haver a tendência natural de o “*aproximar*” e de o fazer “*coincidir*” com o que anteriormente se fazia. E aqui as possibilidades são tanto maiores quantas as dificuldades que no terreno se vão deparando.

Estamos em crer que, as condições materiais do 1º ciclo, por um lado; e, por outro, a ligação ou a interligação do 1º ciclo com o 2º ciclo, assumido como aspeto importante

do sucesso educativo, impunham orientações e apoios mais eficazes no que diz respeito à gestão do currículo no 1º ciclo do ensino básico.

Conhecemos variadíssimas situações em que o esforço do professor do 1º ciclo foi no sentido de procurar elaborar o projeto curricular da sua turma, sem cuidar que este só faria sentido como decorrente do projeto curricular de escola e este, por sua vez, balizado pela política global da escola, definida no seu projeto educativo.

Constatamos que, passados os efeitos mais visíveis do movimento geral criado, se vá ficando por pequenas adaptações, que tenderão paulatinamente a coincidir com o que existia anteriormente e a ter cada vez mais sentido real o que desde sempre se ouviu: “isto não é com o 1º ciclo...”³⁰

Com base nos dados constantes do *Relatório do Projecto (1997)* e do conjunto das sugestões apontadas pelos docentes (a partir da análise realizada sobre o tema “*Gestão Curricular – Linhas Orientadoras*”), sintetizamos um conjunto de tópicos que se referem explicitamente ao 1º ciclo, ou que, em nossa opinião, têm implicações no funcionamento da escola do 1º ciclo.

De acordo com as categorias criadas pelos autores do *Relatório* verificamos que os docentes refletem sobre:

- Vantagens da pluridocência no 1º ciclo;
- Extinção das escolas de lugar único;
- Implementação das EBI’s;
- Criação de Centros escolares;
- Necessidade de estabelecer o regime normal de docência;
- Número reduzido de alunos em escolas de meio rural/problemas das escolas isoladas;
- Instabilidade do corpo docente/necessidade de incentivos à fixação de docentes;
- Melhoria do sistema de colocação de professores.

³⁰ Opinião construída a partir da análise e tratamento de informações obtidas junto dos docentes após a realização de encontros de informação/debate promovidos por Centros de Formação de Associação de Escolas (entidades convocadas a participar no desenvolvimento do projecto – Ofício DEB, GD nº 551 de 30-07-96).

São sugestões apontadas com vista a uma melhoria da rede escolar e da organização geral do sistema, quando a reflexão deveria incidir sobre a problemática da gestão curricular.

No que se refere à autonomia da escola, condição fundamental para a gestão curricular, os professores apontam:

- Necessidade de não secundarizar o diretor da escola do 1º ciclo;
- Dispensa da componente letiva para diretores de escola com mais de 5 lugares;
- Necessidade de reorganizar o papel do Conselho Escolar e o modelo de gestão das escolas de todos os ciclos;
- Necessidade de autonomia financeira e pedagógica das escolas e dos conselhos escolares;
- Criação de professores especializados em itinerância.

No que aos recursos diz respeito são apontadas:

- Falta de verbas para as escolas;
- Necessidade de reformulação e recuperação de espaços, especialmente no 1º ciclo;
- Necessidade de condições e espaços para a Ed. Física e Expressões, no 1º ciclo.

Na categoria de *Currículo/Programas*, a grande maioria das sugestões apontadas tem a ver também com o 1º ciclo; exclusivamente relacionadas com o 1º ciclo, têm apenas uma sugestão, o que não é significativo. Talvez porque aqui, o peso do prescrito, do normativo, do superiormente decidido, seja muito forte e anule qualquer tentativa de questionamento. Por outro lado, ainda, o discurso do currículo não existe, daí que a formação e a capacidade para refletir nesta área não sejam fáceis.

Só no papel e imagem do professor e nas condições de trabalho encontramos de novo a “voz” do 1º ciclo:

- Necessidade de valorização/dignificação da profissão docente particularmente

dos docentes do 1º ciclo;

- Falta de condições de trabalho dos professores, especialmente do 1º ciclo;
- Necessidade de separação de funções docentes e administrativas;
- Necessidade de rever regime de docência no 1º ciclo;
- Isolamento dos professores.

Ainda que possamos encontrar algumas contradições, entre o que era efetivamente proposto para reflexão – organização e gestão do currículo – e o que acabou por resultar como mais evidente dessa reflexão – um variado leque de preocupações que vão desde as instalações até aspetos meramente administrativos e de funcionamento – parece-nos emergir na opinião dos docentes uma conceção de escola do 1º ciclo portadora de uma identidade própria no conjunto do ensino básico. Em nossa opinião, esta representação radica desde logo na história do ensino primário, mas é igualmente ditada pelas características do 1º ciclo e dos contextos em que esta escola se realiza. E, se por um lado, os docentes aceitam facilmente uma definição prévia das aprendizagens/aquisições nucleares, tal atitude não tem correspondência com o princípio da flexibilização curricular por parte das escolas, nem tão pouco a *“importância do papel curricular dos órgãos de gestão intermédia exceção para o Conselho Escolar³¹ no 1º ciclo, muito referenciado nas escolas desse ciclo”* (Relatório, 1997:63)

A gestão curricular não é uma preocupação de primeiro nível das prioridades e direitos dos docentes. As suas reais preocupações vão para a execução dos programas e para as condições de trabalho.

A leitura da situação e do estado do 1º ciclo feita pelos docentes, por via da reflexão sobre a flexibilidade curricular, não se afastava do ponto da situação realizado pela administração que em muitos pontos era mesmo coincidente.

Em 1995 – início de um mandato de um novo Governo³² – o Ministério da Educação,

³¹ Órgão pedagógico contemplado no Despacho nº 40/SEME/75 e que o Decreto-Lei nº 115-A/98 substituiu pelo Conselho de Docentes.

³² Governo formado pelo Partido Socialista em resultado da vitória nas eleições legislativas de 1994 (Dezembro),

no levantamento que fazia do estado da educação e no que ao 1º ciclo dizia respeito, colocava em cima da mesa das suas preocupações algumas questões que temos vindo a referir como determinantes para o desenvolvimento deste ciclo de ensino e de um modo geral para o ensino básico:

- *“sérios problemas no ordenamento da rede escolar, desequilibrada quanto à dimensão e lotação das escolas, com as maiores e mais pequenas escolas da Europa, destacando-se o isolamento da maioria das escolas do 1º ciclo e a carência de equipamentos adequados à prática desportiva;*
- *deficiente articulação entre os três ciclos que compõem a escolaridade básica, nomeadamente quanto à organização pedagógica, aos currículos e à formação de professores, sendo o 1º ciclo o mais penalizado;*
- *a extraordinária dispersão de rede, reveladora da concomitante dificuldade de articulação vertical entre ciclos, era evidenciada pelo facto de quase 70% das escolas do 1º ciclo terem apenas uma ou duas salas de aula”* (Educação, Integração e Cidadania – Documento orientador das políticas para o ensino básico, 1998: 8-9).

Constatava-se, assim, que os primeiros quatro anos de escolaridade integrados agora no 1º ciclo, nunca foram assumidos e mobilizados para o desenvolvimento e alargamento da escolaridade obrigatória dos quatro aos nove anos, o que acabou por colocar este ciclo num grande esquecimento e isolamento. Como consequência e resultado desta análise era então anunciada pelos responsáveis políticos a decisão de fazer do 1º ciclo e da educação pré-escolar a *“prioridade das prioridades”*.

Romper o isolamento das escolas do 1º ciclo e promover a qualidade das aprendizagens, terminar com a pobreza dos meios e equipamentos das escolas, apoiar e desenvolver projetos de inovação pedagógica eram medidas anunciadas como as fundamentais e determinantes *“para assegurar a todas as crianças as aprendizagens de que depende largamente o sucesso nos percursos escolares ulteriores”* (idem, *ibid*, 14).

Das várias medidas então tomadas e direcionadas para o 1º ciclo e educação pré-escolar, destacamos: a lei-quadro da educação pré-escolar; a elevação do nível científico-pedagógico da formação inicial e contínua dos professores; a autonomia, a descentralização e a territorialização; a criação dos territórios educativos de intervenção prioritária; a integração dos estabelecimentos de educação pré-escolar e das escolas do 1º ciclo no regime de autonomia, administração e gestão para todo o ensino básico e secundário; o

tendo como Primeiro Ministro António Gueterres e Ministro da Educação Eduardo Marçalo Grilo.

redimensionamento da rede escolar por via do lançamento por parte das autarquias das Cartas Escolares; criação dos Conselhos Locais de Educação³³.

Outras medidas com grandes implicações na organização e funcionamento da escola foram entretanto tomadas, mas estas a cargo ou da responsabilidade principal das autarquias locais. Concretamente, o redimensionamento da rede escolar, encerramento de escolas isoladas e a criação de centros escolares de média dimensão.

Um dos objetivos da reorganização era o de contribuir para uma maior consistência entre os vários ciclos de ensino, reforçando a sua articulação, quer no plano da organização, quer no plano do acompanhamento (Dec. Lei nº 6/2001).

Transformar aquilo que foi um projeto – *Projecto de Gestão Flexível do Currículo* – em Decreto-Lei e, por consequência, torná-lo extensivo e obrigatório a todo o universo nacional, obrigava, à partida, que todos estivessem conscientes do que há para mudar e do que seria possível e aconselhável mudar dentro de cada contexto.

Um dos problemas com que nos deparamos, em qualquer mudança, é o facto de existirem enormes obstáculos que nos levam a considerar, à partida, qualquer mudança como impossível, de modo que aquilo que nos é apresentado e proposto como aliciante e por conseguinte melhor, acaba por se converter no maior dos pesadelos e daí a resistência aparecer como defesa natural (Almeida, 2002).

Desde logo não ficou claro e assumido por todos os intervenientes que a reorganização curricular do ensino básico e a consequente gestão e flexibilização por parte das escolas e dos professores, para ter êxito (e não ser pesadelo), teria obrigatoriamente que partir da elaboração de um projeto educativo de escola. Projeto que fosse gerador de mudanças organizacionais profundas e com sentido, caso contrário tudo não passaria de alterações pontuais, que não afetariam o essencial (CNE-2000).

Por isso, deveria ter sido considerado como fundamental e decisivo para o projeto, a formação de professores. Não uma formação pontual e de ocasião com vista a uma informação geral, mas uma formação sistematizada, porventura de carácter obrigatório,

³³ Posteriormente alterado para Conselhos Municipais de Educação – Dec. Lei nº 7/2003 de 15 de Janeiro.

e a vários níveis de intervenção. Pois, como chamou a atenção o Conselho Nacional de Educação, quando se pronunciou sobre a proposta de reorganização curricular do ensino básico:

“Se os professores não dispuserem de instrumentos que lhe permitam analisar os quadros conceptuais subjacentes às propostas agora apresentadas, que razões os levarão a aderir a tais propostas? Pelo que se acaba de referir, parece-nos ser essencial que a actual proposta não evolua para lei sem uma formulação adequada sobre formação de professores dirigida para os seus pontos-chave. Doutra modo, a reorganização curricular e toda a filosofia que enforma o documento poderá correr o risco do insucesso como ocorreu com outras propostas, também elas tornadas insequentes por falta de agentes (os professores) capazes ou com vontade de as reinterpretar em cada contexto escolar” (CNE. Parecer-3/2000:52).

Por outro lado, deveria ser tida em conta a diversidade dos contextos e a diferenciação de ciclos que compõem o ensino básico. O facto de a proposta ter como princípio geral a *“articulação entre os três ciclos”*, não significa que tenhamos que pensar e decidir em termos de unidade dos ciclos. No que ao 1º ciclo diz respeito, temos vindo a afirmar a individualidade do 1º ciclo com base não só no que se encontra legalmente estabelecido, mas também e fundamentalmente no que a prática nos diz. Esta individualidade não significa exclusão, mas sim unidade na diversidade, pelo que é necessário *“repensar a sua identidade, a sua especificidade, os seus problemas organizacionais, a cultura diferenciada dos seus professores e de saber em que medida poderão, de um modo coerente, enfrentar essa mudança”* (Almeida, 2002:189).

Era este igualmente e de novo, o pensamento do Conselho Nacional de Educação quando dizia, que:

“O 1º ciclo do ensino básico está pouco presente na proposta de reorganização. Parece aconselhável a clarificação das formas de articulação do regime de monodocência com a coadjuvação de professores em áreas especializadas neste ciclo de ensino básico. A complexidade da gestão da rede do 1º ciclo do ensino básico, quer no domínio administrativo quer no pedagógico, requer uma maior atenção específica no diploma legal a emergir desta proposta de trabalho, e não apenas uma adaptação dos normativos desenhados para os restantes segmentos do ensino básico” (CNE. Parecer-3/2000:28)

E recomendava ainda que *“o 1º ciclo deve ser objecto de abordagem normativa ajustada à sua especificidade”* (idem ibidem: 56)

De entre as matérias que o Decreto-Lei nº 6/2002 remete para regulamentação posterior, nenhuma delas se relaciona especificamente com o 1º ciclo.

É verdade que o projeto da gestão flexível do currículo pretende encerrar todo um percurso que o antecedeu³⁴ no sentido de alterar profundamente a situação geral da escola e assim deve ser visto. O 1º ciclo é, decisivamente, um ciclo intermédio: tem, por um lado, a educação pré-escolar e, por outro, o 2º ciclo do ensino básico (Formosinho, 1998); mas é também ainda um ciclo em busca da sua identidade (Almeida (2002). Continua a ser um ciclo direcionado para a integração e concretização dos saberes, trabalhando o currículo como um todo experiencial, com recurso a práticas e atividades sensoriais, assente na criação de laços afetivos e relacionais entre um professor e um grupo de alunos concretos e constante, o que faz deste o principal e, em muitas situações, o único responsável pela gestão do currículo.

Conclusão

O ensino primário, nunca ao longo da sua história, foi um ciclo de ensino que gozasse de verdadeira autonomia: enquanto ciclo único da escolaridade obrigatória vivia sujeito a um apertado controlo político; quando se instalou a democracia em Portugal passou a integrar o ensino básico e passou a ser minorizado no conjunto dos restantes ciclos.

A revolução de abril de 1974, para além das consequências sociais e políticas que provocou no todo da sociedade portuguesa, propiciou, igualmente, um campo de possibilidades para o desenvolvimento e prática democrática na escola, com o especial destaque na escola primária/1º ciclo do ensino básico.

Essa mudança foi, no entanto, mais difícil de concretizar do que nos restantes ciclos de ensino, entre outros fatores pela formação inicial dos docentes e pelo seu isolamento profissional. De qualquer modo isso veio a concretizar-se e por ação da legislação entretanto publicada, foi instaurada a democracia na escola e instalados órgãos democraticamente eleitos.

O período de “*normalização democrática*”, período que se segue a 1977, na sequência das primeiras eleições legislativas, pondo assim termos ao período revolucionário, tem

³⁴ Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”.

como principal prioridade recentrar o controlo do Estado sobre a Escola. Produz legislação nesse sentido e em 1986 publica a BSE, lei que, no que diz respeito à escola primária/1º ciclo do ensino básico, apenas produz efeitos visíveis e significativos ao nível dos currículos e da organização pedagógica da escola.

No que se refere às mudanças organizacionais e de gestão toda a estrutura do ensino primário/1º ciclo do ensino básico, continua intacta e burocratizada até à criação dos agrupamentos de escola em 1998 e anos subsequentes.

As substanciais alterações na escola primária/1º ciclo do ensino básico ao longo de todo o nosso período em análise são, de facto, visíveis, apenas, ao nível curricular.

Vejamos, no Quadro-8, como se distribuem ao longo deste período de tempo as mais significativas alterações:

Quadro-8 - Síntese das alterações realizadas ao longo do período em análise.

Alterações ao nível da administração e da gestão escolar	1974 - Criação de órgãos colegiais/eleição dos membros; 1998 – Criação dos agrupamentos de escola
Alterações ao nível dos currículos e alterações curriculares	1975 – Novos programas do ensino primário;
	1980 - Novos programas do ensino primário;
	1990 - Novos programas do ensino primário;
	2001 – Flexibilização do currículo /alterações de gestão curricular

Capítulo 5

A evolução e gestão administrativa da escola primária escola do 1º ciclo do ensino básico

Capítulo 5

A evolução e gestão administrativa da escola primária escola do 1º ciclo do ensino básico

Introdução

1. Organização e administração do ensino primário antes do 25 de abril de 1974
2. Um novo contexto político-social: a revolução de Abril de 1974
 - 2.1 - Órgãos de direção da escola primária/escola do 1º CEB – Reforma se 1974/77
 - 2.1.1 - Diretor da escola primária/escola do 1º CEB
 - 2.1.2 - A comissão concelhia ou de zona escolar
 - 2.1.3 - Comissão concelhia - secção administrativa
 - 2.2 - Dos tempos de mudança ao “estado de normalização” – 1977/1998
3. O ensino primário/1º CEB e o Agrupamento de Escolas
 - 3.1 - Trajetos para a reorganização do ensino primário
 - 3.2 - A criação dos agrupamentos de escolas
 - 3.3 - O 1º ciclo no projeto de integração do ensino básico
 - 3.3.1 - Da delegação escolar à direção do agrupamento...
 - 3.3.2 - A autonomia do 1º ciclo no órgão de gestão do agrupamento
 - 3.3.3 - Os docentes do 1º ciclo e o seu representante na direção do agrupamento

Conclusões

Capítulo 5

A evolução e gestão administrativa da escola primária escola do 1º ciclo do ensino básico

Introdução

É objetivo do presente capítulo apresentar uma análise tão desenvolvida quanto possível sobre a gestão e administração da escola do ensino primário/1º ciclo desde o 25 de abril de 1974 até à atualidade.

No ponto – 1, iniciamos por uma breve referência aos antecedentes históricos, nomeadamente a evolução da administração da escola primária do final da 1ª República à revolução de abril de 1974.

Seguidamente, no ponto – 2, veremos como, fruto da alteração político-social que se verificou em Portugal – a revolução de abril de 1974 -, a educação vai também ela mergulhar num período de grande instabilidade e de profundas mudanças: é o tempo da revolução, para uns; ou o início da vida democrática no ensino primário, para outros. Ancorados, por um lado, na legislação e documentação oficial, e por outro, na opinião e interpretação dos nossos entrevistados, percorremos um caminho, que ao nível da administração e gestão da escola primária/1º ciclo do ensino básico, vai desde a revolução de abril de 74 à criação e desenvolvimento dos agrupamentos de escolas – 1998. É um período de 25 anos que poderemos caracterizar em três etapas do seu desenvolvimento:

- Uma primeira etapa (1974/77) compreende o período da revolução e de substituição das estruturas organizativas do Estado e da Educação. Um tempo de grandes euforias, de criatividade e de inovações cujos marcos mais significativos foram, ao nível do currículo, a criação das “*fases de escolaridade*” e, ao nível administrativo, a introdução da prática da democracia na escola primária, por via da eleição dos seus responsáveis diretos: diretor de escola e delegado escolar. Este período vai terminar, exatamente, com a alteração total ou parcial dos seus marcos mais significativos.

- Numa segunda etapa (1978/1980), verificamos que a *“gestão democrática”*, como foi entendida e legislada, vai ser substancialmente mutilada. Ficou apenas a eleição do diretor de escola, quando havia lugar a isso.
- Numa terceira etapa (1980/1998), e segundo a nossa análise, verificamos que nada de significativo se passou, ao nível da administração direta das escolas do ensino primário. Foi o tempo da agonia e da morte lenta das estruturas existentes: as delegações escolares foram perdendo o pouco poder de intervenção que tinham, as delegações de competências tornaram-se cada vez menores; ao nível distrital são extintas as direções escolares e a gestão do 1º ensino do ensino básico é integrada na estrutura distrital já existente para os restantes ciclos e níveis de ensino: o Centro da Área Educativa (CAE). Esta medida, aparentemente sem grande significado – tanto mais que os nossos entrevistados nunca a referem nas suas opiniões -, foi o primeiro momento, visível, da administração tentar *“pegar”* no ensino primário/1º ciclo do ensino básico, com o objetivo de o *“arrancar”* ao estado de letargia em que se encontrava, tentando levá-lo ao nível da dignidade dos restantes ciclos. Referimo-nos ao processo de criação dos agrupamentos de escolas.

Por último, no ponto – 3 do presente capítulo (1998/2008), damos conta das grandes alterações no 1º ciclo do ensino básico com a criação dos agrupamentos que se inicia em 1989 e termina em 2008, período limite da nossa investigação e também data da primeira alteração à legislação sobre os agrupamentos de escolas, com a publicação do Dec. Lei nº 75/2008.

Este período foi um tempo de profundas mudanças no ensino primário/1º ciclo do ensino básico. Terminou tudo o que caracterizou este ciclo de ensino e a *“velha escola primária”*, ao longo da sua história, com as alterações que lhe foram sendo introduzidas. Diretor de escola, conselho escolar, presidente do conselho escolar, delegação e delegado escolar foram instituições e categorias que terminaram e em tempo record, o 1º ciclo do ensino básico aparece integrado numa nova unidade orgânica: o agrupamento de escolas.

O esforço de integração do 1º ciclo do ensino básico no todo do ensino básico; as

reações e a integração da escola primária/1º ciclo do ensino básico bem como os seus docentes na nova estrutura; o papel e o lugar destinados à escola primária/1º ciclo do ensino básico e dos professores, nesta nova realidade, são outras tantas questões que suscitaram a opinião e análise dos nossos entrevistados e que tratamos no ponto – 3.

1. Organização e administração do ensino primário antes do 25 de abril de 1974

A administração do ensino primário a nível local, nomeadamente ao nível do concelho e da escola, foi-se alterando e sofrendo mudanças significativas conforme o poder político instalado no país perseguia objectivos mais democráticos ou mais autoritários.

Durante a 1ª República a administração do ensino primário era desenvolvida por órgãos colegiais. Ao nível da política geral no concelho essa administração era conduzida pelas Juntas Escolares¹; ao nível da escola essa era tarefa do Conselho Escolar, órgão com amplos poderes e constituído por todos os professores efectivos da escola e presidido pelo director.²

Com a ascensão e consolidação da ditadura do Estado Novo todos os órgãos de administração escolar são extintos e em sua substituição são nomeados pelo governo órgãos unipessoais e na estrita dependência hierárquica do poder político. A direcção e a administração do ensino primário são exercidas, a nível nacional, pela Direcção Geral do

Ensino Primário por via dos seus representantes, nas várias instâncias, nomeadamente:

¹ “A Junta Escolar do concelho é composta dos vereadores dos pelouros da Fazenda e da Instrução da respectiva Câmara Municipal, de um representante das juntas de freguesia do concelho, de três professores do ensino primário eleitos pelos professores do concelho, do inspector de círculo ou seu delegado e do secretário das finanças do concelho.” Artº 41º. Decreto nº 5:787-A de 10 de Maio de 1919.

² Funções do Conselho Escolar, de acordo com o Decreto nº 6:137 de 29 de Setembro de 1919.

- Auxiliar o director nas suas funções de carácter pedagógico;
- Tomar conhecimento de todas as necessidades da escola e providenciar;
- Resolver sobre a forma de execução dos programas de ensino;
- Apreciar e aplicar os melhores métodos e processos de ensino;
- Tratar de organização e administração da biblioteca, museu escolar, das caixas e cantinas escolares;
- Organizar a distribuição dos exercícios em cada classe;
- Elaborar os regulamentos internos necessários para uma boa ordem e disciplina da escola, que serão submetidos à aprovação do inspector do círculo;
- Organizar as excursões, passeios pedagógicos e colónias de férias;
- Propor aos inspectores as modificações que as necessidades de ensino e higiene escolar aconselhem nos horários;
- Escolher entre os livros aprovados os que devem ser adoptados na escola;
- Dar voto consultivo sobre as questões que, sendo da competência do director, a este ofereçam dúvidas.

pelos inspectores do distrito escolar e pelos seus delegados nos concelhos; pelos directores das zonas escolares; pelos directores das escolas e pelos regentes dos postos de ensino.

Para o desenvolvimento da direcção, da administração, da orientação pedagógica e da inspecção do ensino primário é criada a figura do *distrito escolar*, cuja área de influência e acção coincide com a área de cada um dos distritos administrativos do “continente da República” e das “ilhas adjacentes”, designação utilizada para as actuais Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores.

A um nível mais local foram criadas as *zonas escolares*³, cujas funções eram superintender a aplicação e desenvolvimento da política educativa nas áreas acima referidas, para o que integravam quadros docentes e administrativos em número definido por lei em cada caso, mas nunca com um quadro docentes inferior a vinte professores.

O exercício de funções ao nível de coordenação da *zona escolar* era desempenhado por delegados dos inspectores do distrito escolar nos concelhos, nomeados pelo governo, por proposta dos inspetores, e de entre os professores do quadro geral de preferência em exercício na escola sede. Estas tarefas eram desempenhadas em regime de acumulação com as atividades docentes, em comissão de serviço, por um período de 5 anos, renovável por igual período.

O desempenho das atribuições de delegado do inspector do distrito escolar ao nível da zona escolar era, no entanto, gratificado anualmente com o montante de 720\$00.

Por sua vez, as funções de diretor de escola eram exercidas em acumulação com as funções docentes e prestadas gratuitamente. No entanto, o seu exercício aproveitava para os professores que as desempenhavam, em escolas de mais de um professor, com um aumento de 20 por cento na contagem do tempo de serviço para efeitos de diuturnidades, sempre que este serviço fosse qualificado de suficiente pela administração.

Esta concentração e subordinação da administração da educação e, no caso concreto do ensino primário, ao poder político do Estado Novo, impedindo qualquer participação dos

³ Regra geral coincidiam com a área do concelho, excepto nas zonas urbanas de Lisboa e Porto, em que existiam várias.

docentes nas decisões, mesmo as de carácter pedagógico, são absolutamente confirmadas pela extinção do órgão colegial designado por Conselho Escolar⁴.

As funções do diretor da escola – até aí eminentemente pedagógicas e emanadas do Conselho Escolar –, são agora transformadas em atividades exclusivamente burocráticas e desprovido de qualquer função e poder de decisão. A nomeação deste órgão pelo governo – a partir de uma lista de três elementos votados pelos docentes da escola – passam agora a ser funções do director do distrito escolar, por sugestão do delegado da zona escolar e do respectivo inspector. Estas são algumas das muitas alterações decretadas e desenvolvidas pela ditadura, alterando radicalmente o espírito e a organização da escola primária sonhados pelos homens da 1ª República.

Convém determo-nos um pouco mais nas características da administração do ensino primário, quer ao nível da escola, individualmente considerada, quer ao nível da unidade organizacional imediatamente a seguir que era o concelho, aqui desenvolvida pela unidade orgânica – delegação escolar. Podemos levantar a esse propósito um conjunto de quatro questões:

1. Quem administrava afinal a escola primária, antes do 25 de Abril de 1974?
2. No Estado Novo e na 1ª República que tipos de funções e de competências eram desenvolvidas pelos responsáveis da escola?
3. E que características deveriam estes responsáveis evidenciar para poderem aceder a estes cargos e funções?
4. Que conteúdos funcionais estão atribuídos ao cargo de diretor(a) da escola primária?

Segundo o testemunho dos nossos entrevistados, com funções de administração, a primeira questão recebe respostas deste género:

⁴ A publicação em 30-03-1933 do Decreto nº22:369, “(...) procede à reorganização dos serviços de administração, de orientação pedagógica, e de inspecção e disciplinares do ensino primário”.

Esta nova estrutura organizativa abrangia todos os campos do ensino primário desde a Direção Geral do Ensino Primário até ao posto de ensino e seus agentes escolares. Em nenhum momento ou lugar do diploma em causa é referido o órgão “Conselho Escolar”, criado pelo Decreto nº 6:137 de 29 de Setembro de 1919. Todas as funções administrativas e burocráticas são, doravante, da responsabilidade do diretor da escola – órgão unipessoal e nomeado pelo governo.

“(…) simplesmente a directora da escola” (A-1); ou “o director da escola que por sua vez recebia e prestava contas à delegação escolar” (A-4). “Desde que eu me lembro e vamos situar-nos no ano de 1946, que foi quando entrei na escola primária, a escola manteve até ao 25 de Abril de 1974, a estrutura do director escolar, do delegado escolar e do director da escola, que não eram eleitos, mas sim nomeados” (A-2). “Na escola primária tínhamos um director para a escola masculina e uma directora para a escola feminina. Portanto campos separados” (A-4).

Os registos anteriores já nos deixam, também, antever uma resposta à segunda questão: o director/a tinha uma função de receber e prestar contas à delegação escolar. Mas as opiniões seguintes são mais explícitas:

“Desempenhavam as suas funções enquanto professoras, com turma e depois faziam a escrita da escola. Uns mapas e outra documentação muito rudimentar em relação à documentação de hoje. As faltas iam para a delegação escolar, mas a sua justificação não passava pela directora da escola” (A-1).

“Tudo o que fosse burocrático e administrativo era com ele que o assunto era tratado. Concretamente faltas de docentes, todo o tipo de mapas e toda e qualquer informação era produzida e organizada pelo director da escola e enviada ao delegado escolar, que por sua vez a fazia seguir. Para além destas tarefas tinha ainda uma função disciplinar que num primeiro plano era exercida pelo controle de faltas e presenças. A responsabilidade do director da escola nunca teve a ver com questões de natureza pedagógica” (A-2.)

Funções administrativas e burocráticas; de ligação hierárquica entre a escola e a delegação escolar; controle do cumprimento de horários, faltas e presenças no que se refere aos restantes docentes⁵; impossibilitado de exercer quaisquer competências ou funções pedagógicas no âmbito da escola, que não as suas próprias funções docentes. Era o que se permitia/exigia ao (a) diretor(a) da escola primária antes de Abril de 1974!

Quem era e onde radicava o poder e a legitimidade de um órgão unipessoal e único na escola, que desempenhava funções de controlo e administração, ainda que com uma relevância diminuta? Quem o escolhia e com que critérios?

“Era um professor efetivo da escola escolhido por eles (entenda-se representantes do poder político). O delegado escolar que o/a nomeava e depois pelo director que o/a confirmava” (A-1).

Que papel era dado aos professores da escola na escolha ou indicação do seu director?

⁵ No caso de não se tratar de uma escola de um só professor, denominada escola de lugar único, que era a maior parte, sobretudo no mundo rural.

“Nada. Absolutamente nada. Mas nós sabíamos pouco disso. Nessa altura nunca nos passava pela cabeça que pudéssemos ser directores da escola” (A-1).

O director da escola primária, do Estado Novo, era um docente da escola, da confiança política dos representantes e por eles escolhido e nomeado, que exercia funções de controlo administrativo, em cuja escolha os restantes professores não exerciam qualquer influência.

2. Um novo contexto político-social: a revolução de abril de 1974

Após a revolução de abril de 1974 são tomadas importantes medidas de política educativa, que a nova situação política impunha.

No que respeita ao ensino primário, e em pleno ano da revolução, é aprovada a alteração ao programa da 1ª classe⁶ e publicada legislação que impõe, como primeiro e principal objetivo, instaurar o *“(...) começo da vida democrática no ensino primário”*⁷

As novas exigências políticas que obrigam à necessidade urgente de alterar estruturas, confrontam-se com a necessária ponderação que era aconselhável em todas as medidas que se viessem a produzir.

Enquanto não se definia um modelo de gestão para o ensino primário, a comunidade escolar ia assim tateando, por entre convulsões e incertezas, uma prática orientada por valores de aprendizagem democrática.

O final do ano lectivo de 1974/75 traz duas grandes alterações ao ensino primário, quer ao nível curricular e de organização pedagógica da acção educativa, quer ao nível da gestão das escolas e do apoio e acompanhamento pedagógico dos professores. Estamos a referir-nos à publicação e entrada em vigor de um novo modelo que reforça e amplia a gestão democrática⁸ e a um novo programa do ensino primário⁹ – contemplando agora as 4 classes, ao contrário da alteração de 1974 que apenas atingia a 1ª classe.

⁶ Despacho ministerial nº 24-A/74 de 2 de Setembro.

⁷ Despacho nº 68/74 de 16 de Novembro.

⁸ Despacho 40/75 de 8 de Novembro, normativo que nunca foi publicado em Diário da República.

⁹ Despacho Interno do Secretário de Estado da orientação Pedagógica de 4 de Julho de 1975.

2.1 - Órgãos de direção da escola primária/escola do 1º ciclo do ensino básico – reforma de 1974/75

2.1.1 - O diretor da escola primária/escola do 1º CEB

Detenhamo-nos agora na análise da primeira alteração referida: *a gestão democrática da escola primária*. Num primeiro momento ficaremos, pela explicitação das normas; num segundo momento, convocaremos o testemunho, as experiências e as leituras dos nossos entrevistados no que se refere ao desenvolvimento e aplicação no terreno das práticas, do instituído pelo normativo.

No início do ano lectivo de 1974/75 é publicado o despacho nº 68/74 de 16 de Novembro, seguido do despacho nº 40/75 de 8 de Novembro (normativo que nunca foi publicado em Diário da República), legislação que alterou radicalmente a gestão e administração da educação ao nível do ensino primário. Tinha como principais objetivos dar início ao desenvolvimento de um processo de gestão do ensino primário e, de imediato -- dada a premência da situação política que se vivia -- aplicar medidas que se considerava imprescindíveis para o funcionamento do ano lectivo em curso: a eleição democrática do(a) director(a) da escola e a criação do conselho escolar¹⁰, passando assim estes dois órgãos (unipessoal e colegial, respectivamente) a constituir as respetivas instâncias de direção da escola primária.¹¹

Que impacto provocou esta revolução na dinâmica da nova gestão? Concretamente, que impacto teve a medida que lhe era mais directamente dirigida e cujos resultados mais implicações tinham na sua vida, como seja a eleição, de entre os pares, daquele ou daquela que passaria doravante a dirigir a escola?

O ambiente social e político propiciava e exigia um empenhamento na construção da democracia nascente. Num ambiente de grande incerteza, aqueles que ocupavam cargos dirigentes anteriormente ou se demitem, ou esperam para ver, havendo, no entanto, grupos

¹⁰ Órgão de administração da escola primária criado pela reforma educativa da 1ª República e em funcionamento até à sua extinção pela reforma educativa do Estado Novo.

¹¹ Nas escolas primárias de um e dois lugares docentes, que à data constituíam um número bastante significativo, as funções de director de escola eram asseguradas pelo docente designado como “*encarregado de direcção da escola*”.

de professores que anseiam vivamente pelas mudanças, reivindicando a democracia para as escolas:

“Deu-se um movimento muito grande que levou a que grande parte deles (os directores em exercício à data da mudança) se auto-afastasse. Outros que tinham melhor relação com os professores foram esperando, para ver o que dava e vão se mantendo em funções até ao final do ano lectivo. Temos que compreender que entrámos num período de grande agitação e de grande incerteza. Os professores começam a reivindicar a democracia para a escola com a eleição dos Delegados e dos Directores de Escola, a própria administração saída dos governos provisórios vai produzindo legislação nesse sentido” (A-2).

Mas existiam também aqueles professores que, deliberadamente, se colocavam à margem dessa mudança pois consideravam-na sempre como aumento de trabalho associado a tarefas de ordem burocrática. As suas vivências e práticas anteriores não os motivavam para um empenhamento ativo nas mudanças que ocorriam, nem tão pouco vislumbravam o sentido e o alcance dessas transformações. Daí que a atitude resultante fosse: *“Não nos preocupávamos muito com isso. Alguém tem que ser e nós não sentíamos grande disponibilidade para a burocracia” (A-1).*

Uma vez eleito o diretor, que funções vão ser atribuídas e desempenhadas por este, agora eleito de entre os seus pares, e de quem a comunidade escolar espera que protagonize uma mudança?

As funções que a nova situação lhe atribui são, fundamentalmente, competências de representação da escola, de presidência e condução das reuniões do conselho escolar (órgão de competência e decisão pedagógica por excelência, como à frente veremos), bem como da execução das deliberações tomadas.

Após um ano de vivência democrática, é publicada nova legislação¹², em que no respeitante às competências do diretor da escola, não só confirma as do despacho 68/74, como as amplia e desenvolve atribuindo-lhe agora desempenho de funções na área das relações da escola com a comunidade envolvente, nomeadamente o de colaborar com comissões de moradores, instituições de carácter cívico e associações de pais. Tudo instituições emergentes com a democracia e que a escola deve observar como possíveis

¹² Despacho nº 40/75, cujas normas foram sendo sucessivamente revogadas, até à sua revogação total pela publicação do Dec. Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio.

parceiros no desenvolvimento da sua função.

Em quadro síntese, são apresentadas em termos comparativos as competências e outros elementos, no sentido de melhor compreender o papel importante do director da escola nesta mudança que a partir da revolução de abril se pretendia para a Escola.

DIRETOR DA ESCOLA

Quadro-9 - *Competências e outros elementos importantes para a compreensão das funções do diretor de escola*

	Despacho nº 68/74	Despacho nº 40/75
Constituição	<ul style="list-style-type: none"> • Eleito pelo Conselho Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Eleito pelo Conselho Escolar
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Representar a escola • Presidir às reuniões do Conselho Escolar; • Decidir em todos os assuntos para os quais tenha delegação do conselho escolar ou em situações de emergência em que não seja possível reunir este último; • Submeter á apreciação do conselho escolar assuntos que excedam a sua competência; • Executar as deliberações do Conselho Escolar; • Assinar o expediente e os documentos de contabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representar a escola • Presidir às reuniões do Conselho Escolar; • Decidir em todos os assuntos para os quais tenha delegação do conselho escolar ou em situações de emergência em que não seja possível reunir este último; • Submeter á apreciação do conselho escolar assuntos que excedam a sua competência; • Executar as deliberações do Conselho Escolar; • Assinar o expediente e os documentos de contabilidade. • Velar pela disciplina da escola, no que se refere a alunos, professor e pessoal auxiliar; • Colaborar com a comissão concelhia em tudo o que lhe for solicitado, tanto ao aspecto pedagógico como administrativo; • Velar pelo cumprimento da lei e das normas regulamentares; • Prestar colaboração às comissões de moradores, instituições de carácter cívico e associações de pais; • Fomentar, por todos os meios, a normal frequência escolar; • Atender os encarregados de educação, quando necessário.
Mandato		<ul style="list-style-type: none"> • 2 anos (podendo ser reeleito)
Dispensa de serviço docente	<ul style="list-style-type: none"> • C/12 ou mais lugares docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • C/16 ou mais lugares docentes
Gratificações	<ul style="list-style-type: none"> • Gratificação mensal com montante a estabelecer em despacho 	

Pela análise do quadro comparativo das duas normas publicadas no período de um

ano sobre a organização e gestão do ensino primário, bem como os seus órgãos (Diretor da Escola e Conselho Escolar), verificamos que a sua legitimação funda-se num processo democrático e eletivo. As competências do diretor da escola aumentam e alarga-se significativamente o seu âmbito. Temos a partir de agora um órgão de gestão aberto às relações com as instituições democráticas da sociedade que, entretanto, emergiram, fruto das mudanças políticas e sociais verificadas.

Que entendimentos teriam os docentes das competências do novo diretor da escola?

Procuramos apurar das suas funções reais e concretas no contexto do dia-a-dia da escola, com base na leitura dos nossos entrevistados:

“Era aquela pessoa que tratava dos papéis da escola e era o presidente do Conselho Escolar. Era uma figura sem qualquer importância, quando muito respondia pela escola para o exterior, para as instâncias locais e para a comunidade. Preenchia os papéis em que na maior parte dos casos era ajudado pelos restantes colegas, até por uma questão de solidariedade, pois ele era um professor como os outros, tinha a sua turma e ainda tinha mais uma tarefa de preencher papéis” (D-6).

Sabemos que não era um líder, com iniciativa e capacidade de organização e de intervenção. Desde logo – como vimos anteriormente – alguns continuaram nas funções que exerciam, mudando apenas a fonte da legitimação do seu poder; por outro lado, o novo director não estava dispensado da sua componente letiva – apenas acontecia em escolas com 16 ou mais docentes -, acumulava, portanto, funções sem qualquer gratificação que entretanto lhe havia sido retirada.

Teria poder efetivo no interior da instituição? Era-lhe reconhecido pelos pares?

“Tinha algum poder dentro daquele pouco que lhe davam. Era sempre o director da escola, mas não tinha grande poder de decisão. Fazia as coisas que lhe eram pedidas vindas das delegações escolares e que muitas vezes até pedia ou era ajudado pelos restantes colegas, que facilmente a isso acediam dado reconhecer que era mais uma tarefa que ele desempenhava e nada recebia em troca” (C-6).

Este último depoimento contradiz em certa medida o anterior, reconhece-lhe algum poder, mas pouco e diferido, “dentro daquele pouco que lhe davam...”. Há, no entanto, um aspeto comum aos dois depoimentos: era ajudado, no exercício das suas funções, pelos colegas, o que evidência algum clima de colaboração, talvez fruto do ambiente social que

se vivia.

As funções de diretor da escola tinham alguma relevância para o exterior da escola?

“Não. As próprias instituições exteriores à escola e que tinham relacionamento com os alunos, estou a pensar na Saúde Escola pediam informações directamente ao professor de cada turma e era com ele que tratavam tudo e não com o director da escola” (B-7).

No que respeita à dignidade e legitimidade institucional do diretor da escola, sustentados na opinião dos docentes, podemos concluir que este começou por ser eleito e neste processo se fundava a sua legitimidade, mas que ao longo do tempo este processo de eleição foi perdendo importância e dignidade, acabando por se reduzir a uma indicação legitimada, tantas vezes pelo silêncio dos seus pares.

Quanto às funções que a lei lhe atribui, verificamos que estas ficam muito aquém do seu pleno desenvolvimento, acabando por se reduzirem a um conjunto de tarefas administrativas e burocráticas, exercidas, na maior parte das situações, para além do tempo lectivo e como acumulação de trabalho não remunerado, o que acabava por concitar as solidariedades na realização das tarefas pedidas da parte dos restantes docentes da escola. Mesmo no que se refere à representação externa à escola, esta função era cometida ao director da escola quando estavam em jogo relações hierárquicas, com a tutela ou com autarquias locais; mas também neste campo a representação e, sobretudo, o poder de decisão era muito mais exercido pela figura do delegado escolar – situação que analisaremos no ponto seguinte – do que pelo director da escola.

Ao nível das relações com outras instituições locais, os contactos eram feitos directamente com o professor da turma, sem intervenção significativa ou relevante do director da escola; o mesmo acontecia na relação com os pais e encarregados de educação.

2.1.2 - A comissão concelhia ou de zona escolar

Desde sempre a administração do ensino primário contou com uma coordenação a nível do concelho. Fosse ela a Junta Escolar do período da 1ª República ou a delegação escolar do Estado Novo ou, ainda, a delegação escolar do pós 25 de abril de 1974, com

a reestruturação que se lhe introduziu e que analisaremos seguidamente. Neste nível de administração foram sendo introduzidas ao longo dos tempos, algumas alterações, mas poucos efeitos produziram. Bastará para tal verificarmos que a administração do ensino primário, vinda do período da ditadura, sofreu pequenos “abanões” com a revolução de abril, mas rapidamente retomou o seu curso normal e assim se manteve até ser definitivamente extinta em 1998¹³, com a publicação de legislação que levou à criação do que ficou conhecido pelos *Agrupamentos de Escolas*.

A legislação escolar que temos vindo a referir¹⁴, elaborada no calor da revolução de abril de 74, e que pretendia reestruturar toda a administração do ensino primário -- à semelhança do que acontecia noutros níveis de ensino -- criou, uma unidade de administração local da educação coincidente com a área geográfica do concelho e denominada *comissão concelhia*. Nas cidades de Lisboa e Porto esta unidade não abrangia todo o território do concelho; este era dividido em zonas, daí a denominação de *zona escolar*. Esta comissão concelhia ou zona escolar era composta por duas Secções: a secção administrativa e a secção pedagógica. A secção administrativa é caracterizada no quadro seguinte:

2.1.3 - Comissão concelhia – secção administrativa

A secção administrativa era composta pelo delegado escolar e pelo(s) adjunto(s) do delegado escolar, agora eleitos pelos docentes em exercício no concelho, a quem era atribuído um extenso rol de funções, de carácter exclusivamente administrativo e que abrangia áreas no âmbito das Direcção-Geral de Pessoal e Administração, Direcção-Geral do Ensino Básico, Inspeção-geral do Ensino Particular e Direcção-Geral do Equipamento Escolar.

No Quadro-10 registamos não só os elementos constitutivos da sessão administrativa da comissão concelhia, mas também uma perspetiva comparativa da evolução em dois

¹³ Publicação do RAAG: Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – Dec. Lei nº 15-A/98 de 4 de Maio e legislação subsequente.

¹⁴ Despacho nº 68/74 publicado em 28 de Novembro de 1974 3 o Despacho nº 40/75 nunca publicado em Diário da República.

normativos fundamentais para a gestão do 1º ciclo do ensino básico.

Quadro-10 - *Gestão administrativa do ensino primário*

	Despacho nº 68/74	Despacho nº 40/75
Constituição	<ul style="list-style-type: none"> • Eleitos pelos docentes do concelho, em lista com a indicação do cargo 	<ul style="list-style-type: none"> • Eleitos pelos docentes do concelho, em lista com a indicação do cargo
Composição	<ul style="list-style-type: none"> • Delegado Escolar • Adjuntos do Delegado Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Delegado Escolar • Adjuntos do Delegado Escolar
Funções	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo administrativo não explicitadas e que casuisticamente lhes eram solicitadas pela administração distrital. 	<ul style="list-style-type: none"> • Funções de carácter administrativo definidas em anexo ao Despacho
Mandato		<ul style="list-style-type: none"> • Duração de 5 anos

A proposta de funções do delegado escolar, anexa ao Despacho nº 40/75, previa, por último, a constituição, em cada zona escolar, de um serviço de administração e planeamento da rede do ensino primário e ciclo preparatório da telescola que dispusesse do dimensionamento, estrutura e tempo de trabalho adequados à realização cabal das tarefas, ou seja, dispusesse dos meios necessários a uma efetiva descentralização dos serviços e das direções dos distritos escolares.

Este serviço não passou de um projeto, dado que nunca chegou a ver a luz do dia. Um projeto que previa uma concreta descentralização dos serviços de educação ao nível do concelho, com a conseqüente valorização e dignificação deste nível de ensino, e que se inspirava claramente no papel da Juntas Escolares da 1ª República; foi abandonado à nascença, ficando a administração do ensino primário reduzida às funções burocráticas do delegado escolar, como veremos.

Para melhor compreender as alterações que se pretendia introduzir pela criação da comissão concelhia, chamemos à nossa análise um tempo anterior à revolução de abril de 1974. Ao nível dos órgãos de gestão administrativa do ensino primário no concelho, tínhamos:

“A delegação escolar, que não era um serviço público de porta aberta. Havia o delegado escolar que tinha a documentação respeitante à sua função ou na sua casa particular ou na escola onde dava aulas”(A-3).

A legitimidade dos delegados escolares durante o Estado Novo ficava a dever-se a uma escolha política dos detentores do poder e por vezes de duvidosa qualidade:

“Os delegados escolares, que eram nomeados não sei se pelo ministro, mas por proposta do director escolar e sempre com o aval da inspecção. Este por sua vez era nomeado pelo ministro por proposta do director geral do ensino primário ouvida a inspecção. Não posso afirmar com fundamento legal, mas tenho como certo, tendo em conta o funcionamento do sistema, que as informações que acompanhavam e fundamentavam as nomeações eram informações dadas pela inspecção de educação. Para além destas informações temos que considerar as questões e informações políticas que não eram de somenos importância. As pessoas a nomear tinham que estar enquadradas dentro da filosofia do regime – pois se fossem do revirinho não tinham possibilidades – e por “encosto político”, nomeadamente ligações de parentesco mais ou menos próximo dos grandes do regime. Em resumo: informações de carácter profissional, dadas pela inspecção – também por vezes duvidosas -, identificação perfeita com o regime político e apoio das forças que sustentavam esse mesmo regime fossem elas familiares, religiosas e outras. Foi assim até ao 25 de abril de 1974” (A-2).

Mesmo sendo de nomeação política os professores acabavam por lhes reconhecer algum perfil, algumas qualidades profissionais, ou eram simplesmente emissários político?

“Havia de tudo, mas aqueles que eu conheci, directa ou indirectamente, eram pessoas com algum bom senso e a quem eram reconhecidas algumas qualidades, naquele contexto em que a escola se inseria e que nós, professores, actuávamos” (A-3).

A seguir ao 25 de abril os diretores escolares e os delegados escolares foram exonerados, mas houve um número de delegados que vinha do regime anterior -- há mesmo quem diga até que foi um número significativo -- que acabou por se candidatar e ganhar as eleições para o novo cargo. De facto tudo aponta para aceitar que os delegados escolares foram a figura do regime anterior que se manteve com uma certa estabilidade. O seguinte testemunho aponta para uma explicação:

“Havia uma relação muito próxima com os delegados escolares e eram na sua maioria considerados pelos professores ou pelos menos entendidos como “dos nossos”” (A-2).

Que funções desempenhava, afinal, o delegado escolar? Exercia esta figura algum poder de influência?

Antes da revolução de abril de 74, verificamos que, na grande maioria das situações, o delegado nem dispensado de serviço docente estava, tal como acontecia com o diretor da escola. Alguma documentação que tinha a seu cargo, ou estava colocada na escola em que lecionava ou na sua própria residência. E qualquer professor, ou outro cidadão que

dos seus serviços tivesse necessidade, era aí que tinha de se dirigir. Às escolas pedia mapas estatísticos e não tinha qualquer ação ou intervenção sobre os professores e as escolas do seu concelho. As faltas dos docentes não eram por ele justificadas, mas sim enviadas ao diretor do distrito escolar a fim de serem sujeitas ao tratamento adequado.

Com o 25 de abril de 1974 e as alterações na administração do ensino primário a que temos vindo a fazer referência, algumas mudanças se operaram, mas acentuaram-se a perspectiva administrativa e burocrática das suas funções:

“Eram funções meramente administrativas. Nunca lhe reconheci qualquer função ou mesmo preocupação pedagógica pela escola. Eram os intermediários entre as escolas e a direcção escolar e depois entre as escolas e o Centro de área Educativo respectivo. Eu vi sempre a delegação com uma função: era o sítio onde os professores entregavam os papéis. Repara que antigamente nem se concorria na delegação, nem se tomava posse na delegação” (B-7).

Os delegados passam a ser eleitos, mas continuam a ter as mesmas funções anteriores. Não há de facto uma mudança no papel e na ação desta figura. Desde logo porque não tem funções de natureza pedagógica. Mantêm e provavelmente vê aumentadas as suas tarefas, mas elas são sempre de natureza administrativa e burocrática:

“Era alguém que pedia sempre um conjunto de papéis aos quais nós tínhamos que dedicar algum tempo e desde logo não era coisa boa. Por outro lado, quando havia algum problema era à delegação escolar que se dirigia. A direcção escolar era uma instância distrital onde se ia para concorrer ou para solucionar algum problema de maior importância ou gravidade. Visto por dentro, pois também exerci funções numa delegação escolar, posso afirmar que os colegas que lá estavam tinham sempre uma postura de apoio e colaboração com o professor que ia da escola em qualquer situação que lhe fosse colocada, mas devo dizer que eram fundamentalmente questões de natureza administrativa e burocrática”(E-1).

Identificadas que estão as funções do delegado escolar e os processos de legitimação do seu poder, segundo as normas prescritas, e uma vez confrontadas estas com as leituras e interpretações dos nossos entrevistados, detenhamo-nos agora sobre um conjunto de poderes de influência, de certo modo difuso e muito dependente das características pessoais de cada delegado escolar e que este acabava por exercer sobre a escola e os professores.

Dado que estamos no campo do desenvolvimento e da aplicação concreta das funções de cada delegado escolar, é previsível que se evidenciem diversos comportamentos que irão possibilitar outras tantas leituras por parte dos nossos entrevistados.

Da análise dos testemunhos ressalta um primeiro grupo constituído por aqueles delegados que, para além de cumprir com o prescrito, faziam sentir a sua influência – boa ou má – junto dos docentes ultrapassando o estrito cumprimento das suas funções, “(...) havia situações diferentes. Uns colocavam-se para além das suas funções administrativas, numa função de controlo, de inspecção se quisermos” (C-3).

Outro grupo era constituído pelos que tratavam de evidenciar as características pessoais, cuja marca, desejavam imprimir ao exercício das suas funções, mesmo que estas não encontrassem fundamento nas normas. Vinha mesmo ao de cima alguma dose de poder que se manifestava, por exemplo, na prática de um certo controlo dos outros:

“Gostava de estar acima dos professores, embora nós a considerássemos uma professora como nós. Era também um serviço que funcionava muito por simpatias e preferências com alguns professores” (B-2).

“Era alguém que prestava as informações que pedíamos, mas que, ainda que muito subliminarmente controlava os passos dos professores. Por vezes nem sempre de uma maneira leal e franca” (E-5).

Outros, ainda, excediam clara e ostensivamente as suas funções na sua relação com os docentes do concelho. Esta interpretação é mais notória no grupo dos entrevistados mais novos na profissão e no concelho, o que talvez se explique por uma menor ligação e convivência com a comunidade, com os restantes colegas e com as estruturas da administração:

“Poderes de influência e sobretudo para o mal. Eu quando ia à delegação ia sempre com receio, talvez também porque era nova, mas notava as colegas mais velhas que referiam um certo ar e postura de superioridade em relação aos colegas. Estavam no seu lugar, não saiam de lá, mas davam assim ideia de uma certa superioridade e de serem detentores de um poder que a todo o momento se poderia virar contra nós” (E-6).

Face a uma escala de classificação qualitativa e questionados sobre se o delegado escolar era alguém que dinamizava, que incentivava, que inovava, ou contrariamente era alguém que controlava que dominava, não houve dúvidas em afirmar que:

“Seria mais o controle no sentido da verificação e nada mais. É sim, fundamentalmente, burocrata e administrativo” (D-2).

“Era alguém que controla e verificava. Ao nível pedagógico não tinha nenhuma intervenção” (E-1).

“Era alguém que controlava, que dominava, que exercia vigilância...” (E-6).

“Nunca reconheci nenhuma dessas características. A delegação era uma secretaria e o delegado escolar era o chefe dessa secretaria” (B-4).

A secção pedagógica da comissão concelhia, prevista na legislação e destinada ao desenvolvimento da formação contínua de professores e animação pedagógica das escolas, não chegou a ver a luz do dia, embora se tenham ensaiado poucas e pequenas experiências, que não passaram disso mesmo.

2.2 - Dos tempos de mudanças ao “estado de normalização”- 1978/1998

Os tempos que se seguiram à revolução de abril de 74 foram caracterizados por uma grande agitação política ao que correspondiam permanentes e sucessivas mudanças e alterações na política educativa. Em pouco mais de três anos¹⁵ -- abril de 74 a novembro de 78 - Portugal foi governado por quatro primeiros-ministros e a educação já conheceu à frente da sua tutela seis ministros.

Eram tempos de instabilidade, geradora de incertezas, que também se faziam sentir na escola do ensino primário e condicionavam o espírito e o comportamento dos professores:

“Foi uma grande confusão... Sucederam-se anos de mudanças de métodos, de orientações, de programas, que nós não nos entendíamos muito bem” (A-5).

“Houve uma altura que nós próprios não sabíamos até onde é que podíamos chegar, o que é que era exigido aos meninos, até a nós professores. Passaram-se ali uns tempos de grande facilitismo. Foi muito complicado...Entretanto foi criado o Conselho Escolar, que foi muito bom, pois permitia pela primeira vez o encontro entre professores onde se discutiam as coisas e as novidades, onde se fazia formação...” (A-2).

Também aqui as opiniões se dividem quando tratamos da análise de um determinado programa ou efeitos de uma qualquer acção política.

Para os defensores empenhados e construtores ativos¹⁶ do edifício que ficou

¹⁵ Novembro de 1974 – publicação do Despacho nº 69/74 que institui a gestão democrática na escola primária, a Novembro de 1977- publicação do Despacho nº 134/77 que dá por finda a eleição dos delegados escolares e inicia a sua designação pela DGPA.

¹⁶ GRÁCIO, Rui (1978). Entrevista. In *Jornal da Educação*; Abril de 1978; FERNANDES, Rogério (2008). Entrevista gravada concedida ao autor. Arquivo pessoal. O primeiro, Secretário de Estado da Educação; o segundo, director-geral do Ensino Básico de 1974/1976.

conhecido por *gestão democrática das escolas*, a listagem das realizações é francamente positiva. Alteração em todos os graus e ramos de ensino, dos conteúdos de aprendizagem: expurgados dos valores da ideologia fascista e colonialista, da ancilose de uma cultura esclerosante, renovando-se os planos de estudo e programas de ensino, conformados por valores de modernidade científica e cultural, de pluralismo ideológico, de inspiração democrática.

Dignificado foi também o estatuto pedagógico, social e cívico do professorado; maior autonomia e elasticidade na definição dos conteúdos e na orientação do processo educativo; reajustamentos salariais em especial no ensino primário; valorização do papel interventivo na instituição escolar e na comunidade social; e, facto decisivo, a instauração da liberdade de organização sindical. Transformação das relações institucionais no aparelho de ensino, liberto, ou tendencialmente liberto, de formas repressivas de autoritarismo e mandarinato político, administrativo e pedagógico. Uma gestão democrática dos estabelecimentos de ensino; uma maior iniciativa pedagógica de escolas, professores e alunos; abertura das escolas, à realidade envolvente, fundamentalmente as escolas do ensino primário; actualização imediata com a implementação de um programa de formação contínua e reciclagem de professores. Mesmo assim houve, na opinião dos defensores das políticas educativas emergentes da revolução dos cravos¹⁷, inúmeras dificuldades e atropelos na sua implementação, que ficaram a dever-se à vastidão e ao peso de um aparelho cuja centralização, hierarquização e uniformidade não facilitava a inovação própria nos pontos nodais da rede escolar e administrativa que cobre o território nacional -- tal aparelho era um legado que a administração salazarista-caetanista deixou.

Há porém uma distância entre o ideal e o real, o previsto e o concretizado, por dois motivos fundamentais. O primeiro, a passagem de uma situação de opressão e ditadura e tudo o que ela pressupõe e significa e o conseqüente rompimento com tal situação, tinha obrigatoriamente que se fazer no contexto e no enquadramento que era ditado

¹⁷ FERNANDES, Rogério (2008). Entrevista gravada concedida ao autor. Arquivo pessoal. O primeiro, Secretário de Estado da Educação; o segundo, director-geral do Ensino Básico de 1974/1976.

pela revolução em curso. Isto é, não era fácil nem sequer possível agir fora do contexto revolucionário.

O segundo motivo tem a ver com os meios e condições disponibilizadas e o tempo de duração da reforma iniciada (1974 – 1976), que por tão curta e agitada que foi não chegou a atingir um patamar de desenvolvimento que permitisse uma observação e análise cuidadas e conclusivas.

Para os que se opunham aos resultados da política educativa em desenvolvimento: os órgãos de poder e de decisão política da sociedade portuguesa estavam dominados por altos responsáveis e quadros do Partido Comunista Português ou a ele afectos. Era, pois, necessário repor a democracia nas instituições e nos processos.

Com efeito, em Setembro de 1976 e após seis governos provisórios, toma posse o I Governo Constitucional, resultante das primeiras eleições nacionais para a Assembleia da República, chefiado por Mário Soares, com Mário Sottomayor Cardia a ministro da educação. Ao ministro Sottomayor Cardia e sua equipa caberá a tarefa de repor a legalidade e iniciar aquilo que ficou conhecido como o *“estado de normalização”* nas escolas. No que ao ensino primário diz respeito, a primeira e mais marcante medida tomada no consulado de Sottomayor Cardia foi a que pôs fim à eleição dos delegados escolares, estrutura terminal, ao nível de concelho, da administração educativa. Os espaços de liberdade que possibilitavam o assumir pelos professores da definição de uma escola democrática por via do seu envolvimento e participação no desenrolar de todo um processo educativo, criados pela Revolução de Abril de 74, tinham o seu fim determinado pela norma seguinte:

*“A designação dos delegados de zona escolar e dos professores do ensino primário que os podem coadjuvar no cumprimento das suas funções será feito pela Direcção-Geral de Pessoal e Administração, mediante proposta fundamentada do respectivo director escolar (...)”*¹⁸

Durou pois três anos a experiência de descentralização e de participação nas escolas primárias (1974/77). Doravante desenvolvem-se e acentuam-se as políticas de recentralização administrativa – dado que no campo curricular e pedagógico entrámos no reino do salve-se quem puder, com todos os prejuízos que isso acarretou e que analisaremos

¹⁸ Despacho nº 134/77, ponto – 6, Diário da República de 15 de Novembro de 1977.

noutro espaço --, que vão deixar aos professores do ensino primário apenas a possibilidade de escolha do director da sua escola. Mas também aqui não se passava de uma democracia sem conteúdo; na realidade, que sentido faz e onde nos pode levar eleger um director que na prática não tem nem poder nem meios para intervir, para delinear qualquer projecto educativo digno desse nome?

A administração educativa ao nível do concelho e ao nível do distrito é centralista e burocrática; ao nível da escola é democrática na sua legitimidade, mas que tem como funções cumprir e fazer cumprir as políticas educativas definidas superiormente, até ao mais ínfimo detalhe:

“Eram eleitos para director da escola os professores mais novos ou os que tinham jeito para tratar de papéis...” (A-2) .

“Os directores de escola eram eleitos e repare-se que não era pela competência, era aquele que era forçado a...” (D-1) .

A eleição do director da escola não passou de uma *“farsa”* - na opinião de muitos dos nossos entrevistados - e cedo se transformou numa espécie de *castigo* para os professores mais novos na escola, pois deixou de ser uma real eleição para se transformar numa escolha que recaía, quase sempre naquele(a) que era suposto ter mais disponibilidade para as tarefas inerentes à função. Este cargo só suscitava os interesses dos mais antigos quando a escola funcionava no denominado *horário duplo ou de desdobramento*¹⁹, dado que ser diretor(a) era condição primeira para escolha do horário letivo.

A passagem de um processo de eleição para um procedimento de nomeação do delegado escolar era apresentada como uma tentativa de experimentar numa nova estrutura de serviços que visavam:

“(...) desenvolver, com maior segurança e exequibilidade, as actividades administrativas, em especial as que se referiam ao controlo do absentismo e processamento de remunerações aos docentes profissionalizados não efectivos do ensino primário”²⁰.

Por aqui se prova a natureza das funções que temos vindo a afirmar: administrativas

¹⁹ A escola podia adotar o horário letivo, de acordo com o número de turmas conjugado com o número de salas disponíveis. Assim: número de salas igual ao número de turmas e era desenvolvido o horário normal: 09.00h -12.00h/14.00h – 16.00h (com adaptações); número de salas inferior ao número de turmas desenvolvia o horário duplo da manhã: 08.00h – 13.00h e o horário duplo da tarde. 13.15h – 18.15h.

²⁰ Despacho nº 134/77, Diário da República de 15 de Novembro de 1977.

e burocráticas.

Para além destas, outras funções, dos novos delegados escolares agora nomeados, se anunciam. Era preocupação da administração expressa na referida norma, “*procurar situações de apoio pedagógico sistematizado que substituirão o exercício das mesmas funções em regime de acumulação*”. Este desejo enunciado de atribuir aos delegados escolares, para além das funções administrativas, funções pedagógicas, não passou do papel, pois tais funções nunca foram definidas.

Com a publicação do Despacho nº 134/77, terminou na prática a denominada *gestão democrática das escolas* do ensino primário. Os delegados escolares passaram a ser nomeados e serão da confiança do diretor escolar e dos responsáveis da estrutura da administração educativa; a secção pedagógica da Comissão Concelhia é extinta e aos delegados escolares não são atribuídas funções pedagógicas; a direção escolar – estrutura de direção e administração ao nível de distrito – e a delegação escolar são reestruturadas na perspetiva de uma recentralização e de um controlo²¹ por parte dos poderes situados nas direções – gerais do ministério da educação.

Da *gestão democrática* resta a eleição do diretor de escola nos termos e com as limitações que referimos acima.

A orientação pedagógica é deixada à inspeção de educação, mas sem grandes resultados quer para a escola quer para os professores. No calor da revolução, facilmente vieram à discussão pública as ligações e conotações desta com o poder político destituído, o que lhe reduziu fortemente as condições de credibilidade e aceitação para continuar. Era fundamental definir um novo papel para a inspeção de educação.

Assim se iniciou um período, de mais de duas décadas (1977 – 1998) , em que a escola primária/escola do 1º ciclo do ensino básico foi deixada a si própria, com todas as consequências que daí advieram e que voltaremos neste trabalho. Este longo percurso só foi interrompido no final da década de 90 do século passado, com o início do processo da

²¹ Dec. Lei nº 211/81 de 13 de Julho.

criação dos *Agrupamentos de Escolas*²².

3. O ensino primário/1º ciclo do ensino básico e o agrupamento de escolas

3.1 - Trajetos para a reorganização do ensino primário

Com mais ou menos intensidade no seu desenvolvimento, a verdade é que o conceito de gestão democrática dos estabelecimentos de ensino nunca foi definitivamente arredado dos discursos políticos sobre educação. Os princípios da democracia e da participação que o inspiram foram de um ou outro modo estando presentes na abertura da escola à mudança e criaram novas atitudes de responsabilidade por parte dos professores e de outros atores no espaço educativo.

Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que assume estes princípios e determina a sua extensão a todos os intervenientes e implicados no processo educativo.²³ Com o objetivo de iniciar o desenvolvimento e aplicação ao sistema de ensino dos princípios acima referidos é publicada, em Fevereiro de 1989, legislação que visa *“estabelecer o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e às escolas secundárias”*²⁴.

Esta legislação contempla desde a autonomia cultural da escola, as realizações concretas dessa autonomia, e sua difusão junto da comunidade local, passando, igualmente: pela autonomia pedagógica, concretizada na gestão de currículos, programas e outras atividades educativas; pela orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos; pela gestão dos espaços e dos tempos escolares; pela formação do pessoal docente e não docente e indo até à autonomia administrativa e financeira da escola.

No decreto-lei nº 43/89, em que se consubstanciava a alteração que se anunciava profunda, dado que visava concretizar os princípios e objetivos da LBSE, não existe a mais leve referência à organização do 1º ciclo do ensino básico, nem ao funcionamento da sua

²² Publicação do RAAG: Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – Dec. Lei nº 15-A/98 de 4 de Maio e legislação subsequente.

²³ Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Artº 43º.

²⁴ Dec. Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro – Artº 1º.

escola. O 1º ciclo do ensino básico é puramente ignorado e vai continuar a ser gerido pela estrutura burocrática e centralizada, instalada a partir de 1977, como resultado do “*processo de normalização das escolas*”, desencadeado pelo I governo constitucional.

Em 1991, após 15 anos de desenvolvimento e reflexão sobre a autonomia e a gestão democrática da escola, que se iniciou com a revolução de abril de 74 e no decurso do processo de sua concretização, mais ou menos atribulado, é publicado o decreto lei nº 172/91, também designado por “*regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*”. A maior e mais significativa novidade desta legislação é o facto de o modelo de gestão agora proposto abranger todos os níveis de educação e ensino do sistema educativo não superior. A administração e a gestão do 1º ciclo do ensino básico, conjuntamente com a educação pré-escolar, dão agora lugar a uma nova unidade organizacional designada por *Área Escolar*. Esta é, segundo o normativo referido, “*o grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direcção, administração e gestão comuns*”. Estes órgãos são, quer nos estabelecimentos de ensino,²⁵ quer nas áreas escolares,²⁶ os seguintes: Conselho de escola ou Conselho de área escolar; director executivo; Conselho pedagógico; Conselho administrativo; Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares.

A aplicação deste modelo foi lenta e faseada não tendo, por isso, alguma vez atingido a totalidade do sistema educativo. Verificada esta situação e dado o facto de nenhuns dos nossos entrevistados, nem tão pouco os estabelecimentos em que lecionam ter sido alvo da aplicação do modelo em análise, levou-nos a optar por deixar neste trabalho apenas uma breve referência à sua existência e não uma abordagem aprofundada, que em situação diferente se justificaria.

²⁵ Escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário ou ainda escolas e jardins-de-infância do 1º ciclo e da educação pré-escolar não integrados numa área escolar.

²⁶ Grupo de estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1º ciclo, agregados por áreas geográficas.

3.2 - A criação dos agrupamentos de escolas

No ano escolar de 1998/1999 iniciou-se a aplicação de um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na sequência da aprovação do Decreto – Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

Este novo regime declara a autonomia das escolas e a descentralização dos serviços e competências como aspetos fundamentais de uma nova organização da Educação. Propósito, aliás, que vem na esteira de outros normativos e modelos anteriormente analisados.

O desenvolvimento da autonomia - dado que não é um fim em si mesmo - só terá relevância se contribuir para a criação, funcionamento e realização de um serviço público de educação. Essa autonomia, como elemento dignificador da escola pública, deverá considerar as diversas dimensões da escola, quer no que respeita à sua organização interna, quer igualmente nas relações que estabelece com os vários níveis da administração educativa. Dados os desenvolvimentos sociopolíticos que se vem concretizando, a autonomia da escola é hoje, também, um instrumento de cada vez maior importância no relacionamento da escola com uma nova instância de poder, o poder local, com o qual será chamada a colaborar mais intensamente e a criar maiores relações de parceria, com vista a garantir a iniciativa e a participação da sociedade civil na administração da educação.

Não é nossa intenção nem objetivo desenvolver um estudo exaustivo das várias componentes do modelo de administração e gestão, sua coerência interna e articulação. O que nos motiva e que perseguimos é saber como, num determinado modelo ou proposta de organização, o ensino primário/1º ciclo do ensino básico, a sua escola e todos os seus actores são definidos e considerados; em simultâneo, procurar saber, através das interpretações dos nossos entrevistados, como foi percebida e que significado tem para eles a concretização do que inicialmente se propunha, na legislação, para esta “*escola*”.

Situando-nos ao nível dos princípios gerais contidos no preâmbulo do Dec. Lei nº 15-A/98 de 4 de Maio²⁷ em causa, afirma-se que:

²⁷ RAAG: Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

“O presente diploma dá especial atenção às escolas do 1º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido”.

Mas a integração aqui apontada não deveria concretizar-se a qualquer preço, isto é, sobrepondo os interesses da realidade mais forte e mais dinâmica – a escola EB-2/3, futura sede de agrupamento -, às restantes realidades a integrar, as escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância, com as suas carências e debilidades.

Assim, “no universo destes estabelecimentos de educação e ensino, importa, por um lado, tomar em consideração a dimensão muito variável destas escolas e, por outro, salvaguardar a sua identidade própria”²⁸.

Este desiderato deveria ser conseguido pelo desenvolvimento de soluções organizativas adequadas quer às escolas de maior dimensão, quer às escolas mais pequenas e em situação de isolamento.

Por outro lado, as estratégias a desenvolver deveriam observar as dinâmicas de desenvolvimento local, bem como as perspectivas para a educação materializadas em documentos importantes, como as cartas escolares, elaboradas e desenvolvidas pelas autarquias locais.

Torna-se assim claro e evidente que, para a implementação de uma organização do ensino em sentido lato, deveriam ser consideradas não só as determinações da administração educativa, logicamente desenquadradas dos contextos, mas também a sua articulação com as perspectivas do poder autárquico orientadas para responder aos interesses e anseios de desenvolvimento de uma determinada comunidade local.

A maior e mais visível mudança ficou consubstanciada naquilo que a lei designa por *“agrupamento de escolas”*, definindo-o como:

“O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum”²⁹,

A estes agrupamentos seria cometida a realização de um conjunto de finalidades, nomeadamente:

²⁸ ibidem.

²⁹ RAAG: publicado pelo Dec. Lei nº 15-A/98 de 4 de Maio, Artº 5º.

- a) *“Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa determinada área geográfica;*
- b) *Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;*
- c) *Reforçar as capacidades pedagógicas dos estabelecimentos que o integram...*
- d) *Garantir a aplicação de um regime de autonomia...*
- e) *Valorizar e enquadrar experiências em curso” (RAAGE, artº5º).*

É esta nova realidade, o agrupamento de escolas, que vai agora reunir, colocar em comum (e tantas vezes em confronto) realidades com histórias bem diferentes, e profissionais com formações e percursos díspares. Acompanharemos, pelas leituras dos nossos entrevistados, como se realizou ou realiza a integração da escola do 1º ciclo, na realidade dos agrupamentos com a *“salvaguarda da sua identidade própria”*.

Nesta nova realidade organizacional faz sentido continuarmos a usar a terminologia de escolas primárias/escolas do 1º ciclo, ou teremos cada vez mais estabelecimentos de ensino, meras salas de aula, sem qualquer autonomia ou identidade? Estaremos a caminhar para uma maior centralidade no agrupamento de modo a que a individualidade da escola primária tenda a acabar? Estas foram algumas das preocupações e de questões presentes na nossa pesquisa junto dos entrevistados:

“Somos uma sala de aula, que por sinal está afastada da escola, da sede do agrupamento. Nós temos que nos submeter às regras do agrupamento, local onde está tudo aquilo que precisamos, materiais, informações e todo o resto” (C-1).

“Cada vez mais temos um estabelecimento de ensino e deixámos a pouco e pouco de falar de escolas do 1º CEB. Há, de facto, uma perda de autonomia e identidade da “velha escola” primária ou 1º CEB. Uma escola construída para a comunidade local e com a intervenção desta é algo que se perdeu definitivamente. Uma escola em que as pessoas da localidade se reviam e participavam, acabou. Cada vez mais somos um espaço com uma ou duas salas de aula onde uns professores dão umas aulas ...”(C-3).

Na generalidade da opinião dos nossos entrevistados, é evidente que a criação dos agrupamentos de escolas veio, paulatinamente, retirar às tradicionais escolas primárias, qualquer autonomia e conseqüentemente qualquer sinal de identidade.

“Há uma grande perda que se traduz na impossibilidade de adaptação por parte dos docentes de cada escola, das decisões pedagógicas do grande grupo, às realidades concretas desta pequena escola” (B-3).

Esta constatação evidencia, nalgumas situações, uma espécie de guerra surda ou de resistência pacífica entre o poder instalado na sede de agrupamento e os professores

colocados nas escolas do 1º ciclo, dispersas pelo território do agrupamento:

“Nós vamos lutando para que essa perda não seja total, mas cada vez mais isso acontece. Caminhamos para uma situação em que todos comem igual e não há cá especificidade para ninguém” (B-4).

Cada vez mais verificamos existir uma maior centralização no agrupamento e a individualidade de escola primária tende a diminuir ou mesmo a acabar. Há um prestar contas de tudo o que se faz na escola, consubstanciado fundamentalmente num preencher e enviar de papéis.

Das leituras dos nossos entrevistados é lícito concluir que um projecto, pensado e que se dizia criador de uma unidade global geradora, consubstanciada na elaboração de uma proposta pedagógica comum e na articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, não foi muito além de *“uma forma de poupar dinheiro” (B-1).*

O agrupamento é, na prática, uma escola EB-2/3, que é a sede, à qual se soma um conjunto de escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância, em total dependência e sobrecarregadas burocraticamente:

“O agrupamento sabe que é todo um conjunto de escolas e situações, mas o que transparece nos comportamentos e nas relações é a velha história que quem está junto ou próximo é que fica melhor. O 2º e o 3º Ciclos colhem sempre vantagens pelo facto de estarem na mesma escola, enquanto o 1º Ciclo tem sempre as desvantagens de quem não se vê todos os dias e todas as horas” (C-4).

Mas, se por um lado, as dificuldades de entrosamento e vivência pedagógica se devem à falta de comunicação e, até mesmo, de acolhimento de quem dirige (que, regra geral, se encontra instalado na escola sede), também não é menos verdade que dificuldades de comunicação (da qual deveriam resultar projectos de envolvimento e articulação entre níveis e/ou ciclos existentes no agrupamento), existem, igualmente, entre os docentes:

“(…) não é ainda uma unidade global, ainda se pensa muito em termos de escola sede. Estávamos num grupo de trabalho, constituído por docentes de todos os ciclos, com vista a elaborar propostas para alteração do Regulamento Interno do Agrupamento e no cabeçalho do texto em apreço aparecia: “Regulamento da Escola EB-2/3 de...”. Isto é um vício que vem da história com longos anos e que ainda os novos tempos não nos juntaram devidamente” (B-5).

A distância a que ficam as escolas do 1º ciclo, as próprias histórias de cada ciclo de ensino e a permanente alteração do sistema de ensino, assim como a designação dos ciclos, os estatutos profissionais dos docentes, as representações que se criam do seu nível de ensino em relação aos demais, etc., dificultam ou impedem, por vezes, a comunicação:

“(...) é ao nível do 1º CEB onde a dificuldade de integração tem sido maior dadas as distâncias físicas a que nos encontramos e as relações que estabelecemos ou não com a escola-sede. Os professores dos outros ciclos já lá estão e portanto é tudo muito mais fácil, para eles não foi necessário grande esforço de adaptação”(C-3).

3.3 - O 1º ciclo no projeto de integração do ensino básico

O projecto subjacente ao novo “Regime de Autonomia, Administração e Gestão (RAAG)” tinha como princípios orientadores: a integração comunitária, a democraticidade e participação de todos os intervenientes, a prevalência dos critérios pedagógicos e científicos sobre os critérios de natureza administrativa (LBSE, artº 45º). Estes princípios eram materializados pela elaboração e desenvolvimento de três documentos fundamentais e estruturantes da vida e funcionamento do agrupamento: Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades.

O órgão executivo do agrupamento tinha um papel importante direto, quer na elaboração de dois destes documentos – regulamento interno e plano anual de atividades – quer na dinamização e criação de condições para a elaboração do projeto educativo, tarefa do conselho pedagógico.

É por isso fundamental analisar o papel do vice-presidente para o 1º ciclo – dado que só em casos muito excepcionais é que o presidente do órgão executivo é professor do 1ºciclo³⁰ – nesta equipa de gestão, que a lei define como “*de gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial*”³¹, sobretudo o seu papel no projeto de integração deste ciclo, numa nova estrutura organizacional de que não havia antecedentes na história

³⁰ Em todo o nosso trabalho de campo, que abrangeu 30 docentes do 1º ciclo dispersos por outros tantos agrupamentos, nenhum presidente do órgão de gestão era professor do 1º CEB. Apesar da lei não impor qualquer limitação ou obstáculo o certo é que no todo de uma região centro do país ficam por 2 ou 3, os presidentes que sejam professores deste ciclo de ensino.

³¹ RAAG, Artº 17º - 2.

do ensino primário.

A dignidade que o normativo atribuía ao 1º ciclo e à educação pré-escolar era relevante, uma vez que, se existissem no agrupamento um ou dois dos níveis/ciclos de referidos, estes deveriam estar representados no órgão de gestão pelo cargo de vice-presidente, referência que não era feita para nenhum outro ciclo de ensino:

“Nas escolas em que funcione a educação pré-escolar, ou o 1º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, dois dos membros do conselho executivo devem ser educador de infância, um, e professor do 1º ciclo, outro.”³²

3.3.1 - Da delegação escolar à direção do agrupamento...

Salvo as situações em que na anterior área de influência da antiga delegação escolar – estrutura de gestão administrativa ao nível do concelho – foram criados mais do que um agrupamento de escolas, ou nas situações em que o(a) delegado(a) escolar não existia por ausência de substituição aquando do processo de aposentação deste(a), a grande maioria dos delegados escolares que o desejaram, transitaram, por eleição, para o cargo de vice-presidente para o 1º ciclo do novo órgão de direção do agrupamento.

Esta situação, parece evidenciar alguma anomalia, dado que o novo projeto de organização e gestão do sistema de ensino, pelo menos na lei, era apresentado como mobilizador de um grande empenhamento e liderança de componentes pedagógicas. Por isso somos levados a interrogar-nos sobre como é que poderiam caber nesta situação docentes que ao longo de variadíssimos anos, pela sua prática funcional, foram preparados e “formatados” para tarefas exclusivamente burocráticas, numa administração centralizada, como aquela que superintendeu o ensino primário/1º ciclo ao longo de anos?

Esta foi também uma questão que colocámos aos nossos entrevistados. As explicações que se obtêm através da leitura dos seus testemunhos são de vários níveis. Para alguns docentes a justificação encontramos-na no desinteresse e na falta de empenho em participar na escolha dos que melhor se pudessem adequar – quer pelo seu currículo, quer

³² RAAG, Artº 16º - 4.

pelas suas práticas inovadoras – às características do projeto, desinteresse, aliás, conjugado com a ideia errada ou, pelo menos, não muito esclarecida, sobre aquilo que se pretendia implementar e desenvolver:

“(...) uma por comodismo da parte dos docentes deste nível de ensino, pois quando essas questões se colocaram diziam sempre, “ele que fique lá, já está acostumado a papéis...”; Fique lá ele”(B-3).

“No início dos agrupamentos ninguém fazia ideia como é que tudo ia ser, do funcionamento real do agrupamento. É lógico que no início as pessoas começaram a ver o vice-presidente como o substituto do delegado” (B-5).

Outras justificações, para a não substituição, do antigo burocrata por novo líder com preocupações pedagógicas, encontramos-as, por um lado no medo e angústia dos professores face a uma antecipação conjuntural do que viria a acontecer:

“Foi uma questão, por um lado, de medo da parte dos professores, não sabíamos o que vinha aí; e por outro a garantia de alguma segurança, aquele já está habituado, já sabe dos papéis, é de todos aquele que melhor nos pode ajudar e defender” (C-1).

Desta situação souberam tirar proveitos os próprios delegados escolares, receosos de terem de voltar à escola:

“Por um lado também essas pessoas fizeram tudo para continuar com as mesmas funções, pois grande parte deles já estavam há muito tempo fora das aulas e também não se iriam adaptar a essa nova realidade” (E-2).

Por outro lado, os candidatos a presidentes dos órgãos executivos, consideravam o 1º ciclo e a educação pré-escolar, como algo que viria proporcionar ao novo agrupamento um aumento substancial de ativos, e que em último lugar lhes fariam subir o *ratio*, proporcionando-lhes mais e novos recursos humanos, que acabariam por ficar na escola sede do agrupamento. No entanto, deparavam-se com uma situação deveras complicada que era necessário ultrapassar; a saber: o modo de funcionamento, a história, os interesses e as representações dos professores do ensino primário/1º ciclo eram absolutamente desconhecidos, quer para o candidato a líder e sua restante equipa, quer para os serviços administrativos já montados e em funcionamento na escola sede do agrupamento. Havia pois que integrar na equipa candidata alguém que, por um lado, desse cumprimento à norma – um vice-presidente para o 1º ciclo – e que por outro lado, dominasse a burocracia

inerente ao próprio funcionamento do ciclo:

“(...) para a própria equipa candidata ao executivo era importante e necessário ter alguém que dominasse administrativamente esse nível de ensino, nível de ensino que nenhum candidato a presidente regra geral conhecia”(C-2).

“Isso justifica-se pela suposta experiência administrativa que tinha e que se esperava que ajudassem os executivos que não tinham qualquer conhecimento sobre a realidade do 1º ciclo. Por isso convinha que transitasse essa pessoa, pois estaria dentro de toda a burocracia respeitante ao 1º ciclo” (D-1).

Temos que considerar, também, que em muitas situações o vice-presidente para o 1º ciclo era escolhido/convidado não pelas mais-valias que tinha ou que poderia mobilizar, mas sim pelas dificuldades e questões que não levantava. Mesmo nas situações em que não se trata da figura do ex-delegado escolar são escolhidos docentes que já tiveram alguma intervenção ao nível das instâncias intermédias da administração: membros de conselhos pedagógicos ou outros. Mas não podemos ignorar que, na grande maioria das escolhas/convites para a integração nas equipas, esteve presente, como se infere de um dos testemunhos e que em certa medida era generalizado entre os docentes: *“o critério de não criar problemas, de não questionar muito. É um tipo porreiro...” (C-2).*

3.3.2 - A autonomia do 1º ciclo no órgão de gestão do agrupamento

Chegado ao lugar de administração e gestão, o professor representante do 1º ciclo - ainda que integrado numa equipa mais alargada -, por força das características de seleção e demais razões que atrás se enunciaram e que ressaltam da opinião da grande maioria dos docentes que conosco colaboraram, devemos questionar-nos sobre o grau de autonomia, ou melhor, do peso e da capacidade de influenciar decisões, desenvolvidos no seio desta equipa de que é parte integrante.

Que contributo positivo trará este elemento da equipa diretiva, à integração plena do 1º ciclo, num projeto global de integração e articulação dos vários ciclos de ensino?

Estas questões revestem-se de uma especial importância se considerarmos o facto do exercício do seu cargo de vice-presidente, se desenvolver em confronto com outras posições e níveis de problemáticas de educação, com as quais nunca se tinha defrontado.

Para além das suas funções terem lugar noutros espaços físicos que não os seus de origem, colocando-o assim numa situação de exercer funções “nas escolas dos outros”:

“Provavelmente os colegas do 1º ciclo que estão no órgão de gestão sabem que a realidade que eles de certo modo representam vale tanto como qualquer uma das outras e daí, em teoria eles estarem em pé de igualdade; mas na prática e na maior parte dos casos, isso não acontece, continua a notar-se um posicionamento hierárquico consoante o ciclo de onde provêm os elementos do executivo, embora os elementos do 1º ciclo não assumam publicamente essa marginalização em relação aos outros ciclos” (B-5).

Esta opinião não é, contudo, generalizada. Existe efetivamente e é referenciada como uma das dificuldades para o desenvolvimento do agrupamento e, sobretudo, para uma correta integração do 1º ciclo, eliminando qualquer situação de inferioridade ou dependência, mas tem vindo a desenvolver-se e a serem ultrapassadas e corrigidas algumas anomalias verificadas de início:

“Penso que num princípio talvez isso tenha acontecido, mas passado este tempo já não há razão para esse comportamento e penso mesmo que na grande maioria das situações isso não acontece e os colegas estão lá de pleno direito” (C-2).

É no entanto recorrente a questão das competências e características do vice-presidente para o 1º ciclo, as quais foram ou não consideradas para a sua escolha/eleição, bem como o modo como este as assume e desenvolve:

Não sei... Se a equipa funcionar como equipa, não têm que se sentir inibidos em coisa nenhuma, pois foram os colegas que os colocaram lá e portanto devem funcionar em plena liberdade de pensamento e acção. Se calhar em algumas escolhas, em algumas constituições de listas, os seus membros não serão escolhidos pelas suas capacidades e competências, mas sim pelos problemas que se sabe à partida que não irão levantar” (C-6).

3.3.3 - Os docentes do 1º ciclo e o seu representante na direção do agrupamento

Como vêem os professores as funções desempenhadas pelo seu representante no órgão de gestão do agrupamento? O que esperam deste e quais as demandas que lhe fazem? São estas demandas diferentes agora daqueles que lhe eram feitas no período da anterior organização (existência de delegado e delegação escolar)? Ou olham o vice-presidente para o 1º ciclo como alguém que ainda continua a ser o ex-delegado escolar e, por isso, continuam esperar dele um papel semelhante?

“De certo modo sim (continua a ser visto como o ex-delegado), embora cada vez mais os

professores vivam e sintam mais e novos problemas que se nos colocam e que anteriormente nem existiam e por isso o delegado não tinha que lhe dar resposta” (B-3).

“Sim (o ex-delegado), absolutamente, questões pedagógicas, os professores infelizmente não sentiam e se as tivessem também não era ao ex-delegado, agora vice-presidente, que as vão colocar porque sabem que eles das pedagogias estão a pouco mais de zero, pois deixaram de ler qualquer coisa nesse sentido, passaram a ler circulares, ofícios, mapas, etc” (C-2).

Num primeiro momento da implementação e desenvolvimento deste projecto de organização e gestão, o que podemos concluir é que o que os docentes do 1º ciclo pediam/ esperavam do seu vice-presidente vinha na continuidade do que era a sua prática de anos de relação e de convivência:

“Pediam-lhe apenas que lhes resolvesse os problemas burocráticos, que os integrasse na secretaria do agrupamento. Houve situações em que colegas chegaram a professores titulares sem nunca ter procurado integrar-se ou preencher um simples documento, pois diziam claramente: eu não sei como é que isso se faz pois ...(o vice do 1º CEB) preencheu-me tudo”(C-2).

A grande maioria dos docentes, pelas razões que já referimos e outras – como sejam o medo e a oposição à constituição dos agrupamentos que a seu tempo analisaremos – posicionou-se e viveu profissionalmente como se tudo se resumisse à mudança do nome do cargo – de delegado escolar para vice-presidente – e do local de dependência e de relação profissional e hierárquica – de delegação escolar para sede de agrupamento:

“ (...) muitos dos professores pensavam que nisto dos agrupamentos se tratava apenas da mudança de nome e tudo ia funcionar na mesma. Era apenas o juntar a delegação e os seus serviços, agora na secretaria de uma escola e que nós passaríamos a ir ao agrupamento fazer o mesmo que até aí íamos fazer à delegação” (E-2).

A continuação da convivência entre ciclos, mais ou menos obrigatória, assim como a exigência da instalação e desenvolvimento do projeto levaram ao intensificar das relações, à necessidade do diálogo profissional, ao abater de alguns muros e ao eliminar de resistências não justificadas. Estas alterações e mudanças proporcionaram a que os docentes do 1º ciclo se vissem confrontados com outros discursos pedagógicos, novos papéis e consequentemente a novas mudanças.

Tudo isto alterou igualmente o entendimento e a perceção, que a princípio se tinha do papel do vice-presidente. Já se constata hoje, no entender dos nossos entrevistados,

que são evidentes as novas preocupações dos docentes, tal como novas são as demandas que hoje são feitas ao vice-presidente para o 1º ciclo:

“Não, pede-se-lhe hoje outra coisa. Pede-se-lhe um protagonismo muito maior, uma maior proximidade das questões fundamentais do 1º CEB, um discurso mais pedagógico” (E-4).

Estas mudanças, alterações introduzidas e consequentes atitudes por parte dos docentes, cuja evolução é visível no terreno e sobressai da opinião dos entrevistados, revelam dois momentos que se sucedem, ainda que distintos, na vida dos agrupamentos de escola.

Num primeiro momento, que coincide com a fase da instalação, condicionada por todas as dificuldades, de entre elas, a resistência à mudança, a incerteza, o tentar garantir o que já está certo e testado, tudo isso levou a que a vontade dos professores se inclinasse para a escolha de alguém que desse garantias de salvaguarda daquilo que se dava por adquirido.

Na opinião dos mais entusiastas das mudanças e com maior disponibilidade de espírito e intelectual para se deixar envolver pelo novo, esta primeira fase foi caracterizada pela predominância do administrativo-legalista e do burocrático sobre o pedagógico e o curricular, tendo deixado marcas e consequências que na sua opinião já não se alteram:

“Este momento matou à partida um verdadeiro trabalho de integração do 1º CEB, pois ao elemento do 1º CEB não são reconhecidas competências pedagógicas, mas sim competências administrativas e pede-se que ele responda só por essas”(B-7).

“Principalmente a nível pedagógico, a nível da articulação curricular, a articulação entre os ciclos. Tudo Isto não se faz com burocratas e foi os burocratas que foram buscar na sua grande maioria” (D-1).

Mas pode falar-se, também, de uma segunda fase, a da consolidação, das correções e até mesmo do início de alguma inovação. Começa a notar-se, nos discursos dos professores, uma ideia de agrupamento como algo mais amplo e global e não apenas centrada no órgão de gestão e no elemento oriundo do seu ciclo de ensino. Aparece a valorização de outros órgãos denominados de gestão intermédia, como seja o departamento curricular e o conselho pedagógico:

“Essa predominância do administrativo sobre o pedagógico acontece e foi mau, mas hoje

já não podemos pôr as coisas vertente pedagógica versus vertente administrativa. Penso que também não está correcto, pois a vertente pedagógica deve ser uma característica dos conselhos de docentes e conselhos pedagógicos. A vertente da administração e da gestão, penso que deve trabalhar com as duas vertentes pois são órgãos de decisão. De qualquer modo quem foi talhado para a burocracia terá muita dificuldade em colocar o 1º Ciclo ao nível dos outros ciclos” (B-4).

Uma conclusão ressalta das opiniões dos docentes que conosco colaboraram: a origem profissional, as motivações e as histórias de todo aquele que vier a ter poder de influência ou de decisão são fundamentais e determinarão a direcção de um qualquer projecto que liderem ou em que venham a desempenhar papel relevante:

“Tudo isso depende da pessoa que está lá. Houve agrupamentos em que os delegados não foram para o novo órgão, porque há situações em que há mais do que um agrupamento no concelho e nesse caso não havia delegados que chegassem. Nos casos em que foram professores saídos das escolas do 1º CEB, que deixaram a turma para ir para o órgão de gestão, estes manifestam uma outra dinâmica pedagógica e é evidente maior atenção a essas questões do que aqueles que foram da via administrativa e burocrática para o novo cargo. Esta diferença de origem, faz de facto a diferença na dinâmica do 1º CEB. Assim, se o vice-presidente era o delegado escolar, é natural que seja isso, que lhe continuam a pedir, pois não esperam outra coisa; se o vice-presidente era um professor de sala de aula é natural que não lhe peçam tanto questões burocráticas e tenham dele outra representação” (C-1).

Quando terminámos a recolha do “*corpus documental*” que serviu de base ao trabalho que agora se apresenta, foi publicado o Dec. Lei nº 75/2008, que veio alterar profundamente o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, decorrente do Dec. Lei nº 15-A/98, em cuja análise e consequências no desenvolvimento da escola incide parte deste trabalho de investigação.

Não sendo as reações a este normativo matéria do nosso estudo, não podemos deixar de referir, no entanto, a enorme mudança que este vai introduzir na gestão dos agrupamentos e da escola pública: o fim da eleição de qualquer órgão do agrupamento, a criação (ou o retomar, para alguns) do cargo do director da escola, colocando-lhe nas mãos o poder absoluto da escolha e nomeação de todos os elementos de qualquer órgão – administrativo ou pedagógico – da escola/agrupamento, dependendo este apenas de um Conselho Geral, de duvidosa competência.

Parece-nos oportuno fazer aqui referência a uma comunicação proferida pelo

professor Licínio Lima da Universidade do Minho, no Porto, em Maio de 2005, num encontro nacional da FENPROF e sobre a temática dos agrupamentos de escola:

“Se nada se alterar, os agrupamentos correm o risco de se constituírem em instrumentos de controlo recentralizado e, dificilmente, constituirão espaços de autonomia da escola pública e democrática”.

E para haver a certeza que esta análise premonitória se cumpria houve mesmo intervenção de alguém. Mas noutro sentido, no sentido da recentralização e do controlo.

Conclusões

Da análise feita ao longo deste capítulo retirámos algumas conclusões:

Um poder político democrático caracteriza-se pela maior ou menor descentralização das suas políticas e funções em oposição à centralização e controle que nos dão as maiores ou menores tendências autoritárias desse mesmo poder.

A escola primária do Estado Novo era dirigida por uma direção rudimentar, unipessoal de nomeação e confiança política. Uma direção hierarquizada, centralista e autoritária; de conteúdo burocrático e administrativo desprovido de qualquer preocupação pedagógica.

O 25 de abril de 1974 trouxe-nos uma revolução e com espaço para a experimentação da liberdade. Esta situação não é, só por si, um tempo de frutuoso desenvolvimento, pois destrói estruturas, provoca convulsão, cria incertezas. É o preço da aprendizagem da democracia.

Os órgãos de gestão da escola primária criados no período revolucionário, em relação aos anteriores, viram aumentadas as suas competências e, sobretudo, passaram a ter a sua legitimidade fundada em processos democráticos e eletivos.

As alterações que o novel poder político pretendia iam no sentido de atribuir ao diretor uma função de liderança na escola e dos seus pares. Pelos depoimentos dos docentes entrevistados conclui-se que este desiderato não encontrou resposta positiva e mobilizadora, dado que não era esse o entendimento dos professores. Mesmo na função de representante exterior da escola, tal não era conseguido na prática. As demandas que se faziam à escola eram, na maior parte das vezes, dirigidas ao próprio professor da turma

e não ao diretor da escola. A cultura do individualismo tinha deixado marcas.

O ensino primário/1º ciclo do ensino básico sempre se organizou em função de uma estrutura concelhia; fossem elas as Juntas Escolares da I República, as delegações escolares do Estado Novo ou as comissões concelhias na pós-revolução. As funções e a legitimidade dos detentores dos cargos de delegado escolar também variavam no decorrer dos vários regimes políticos. Da passagem do Estado Novo à democracia, os delegados escolares mantêm funções meramente burocráticas e administrativas e, por algum tempo, obtêm a sua legitimidade por meio de eleição de entre os restantes docentes. As suas funções são as que recebeu da ditadura.

Ao período da revolução segue-se o período da normalização e o consulado de Mário Sotto Mayor Cardia (1976/78) vai pôr fim à eleição dos delegados escolares e reorganizar, pela via da recentralização, todas as estruturas administrativas da escola primária. Na vertente pedagógica nada se alterou.

Esta mudança, pelo menos em termos da organização conceptual da escola e da educação primária não teve impacto significativo junto dos professores. Em todos os testemunhos obtidos não encontramos referências, por mais leves que fossem, a esta última mudança. Entrou-se num longo período de estagnação (1977/1998), em que na administração da escola primária, nada, digno de registo, se passou.

Em 1998 é publicada legislação que cria uma nova organização e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, organização essa que fica conhecida pelo “Agrupamento de Escolas”. No normativo, então publicado, afirmava-se uma atenção especial com o desenvolvimento de soluções adequadas às características e dimensões das escolas do 1º ciclo. Num primeiro momento, o agrupamento de escolas foi percecionado pelos docentes como um conjunto de escolas dispersas, geridas por uma escola sede. Esta situação retirava à tradicional escola primária toda a autonomia, da pouca que sempre teve, e apagava qualquer sinal de identidade.

Por outro lado, a missão primeira da criação dos agrupamentos consistia, em termos gerais, na construção e desenvolvimento de um projeto integrador de todo o ensino básico

por meio da elaboração e concretização de um projeto educativo comum. Era pois uma proposta de características iminentemente pedagógicas e curriculares, no seu sentido mais amplo, suportada por uma vertente administrativa e de gestão.

Como toda a vida da escola primária, nos seus mais variados aspetos, se centrou agora no agrupamento, os professores interpretaram esta nova organização como uma simples mudança da velha delegação escolar para a escola sede do agrupamento. É com esta leitura e interpretação, acompanhadas de um significativo receio da mudança, que facilmente se vão alhear dos processos de constituição do agrupamento e vão eleger o antigo delegado escolar para o órgão executivo e transferir para este vice-presidente para o 1º ciclo todas as preocupações e ansiedades que a nova organização lhes criou.

Apesar de haver sinais de mudança no sentido de uma maior participação na construção comum do agrupamento – processos que se tornam mais ou menos evidentes, conforme as lideranças quer de topo, quer intermédias, se evidenciam e se assumem – o certo é que foi ao nível do 1º ciclo que se tornou mais notória a leitura de que o agrupamento mais não é que o sucedâneo da delegação, e que na “sua” escola do 1º ciclo tudo continuaria *como dantes*.

Capítulo 6

Gestão pedagógica na escola primária / 1º ciclo do ensino básico

Capítulo 6

Gestão pedagógica na escola primária / 1º ciclo do ensino básico

Introdução

1. O despontar da animação pedagógica da “primavera marcelista”
2. A Reforma de Veiga Simão e o cercear das veleidades
3. A animação pedagógica nos tempos da revolução
 - 3.1 - O coordenador pedagógico
 - 3.2 - A criação do conselho escolar (CE)
 - 3.2.1 - Organização e funções do conselho escolar
 - 3.2.2 - O conselho escolar enquanto espaço de debate pedagógico
 - 3.2.3 - O conselho escolar como espaço de formação e auto-formação
 - 3.2.4 - O conselho escolar e o “drama das planificações” (anos 80)
 - 3.2.5 - O conselho escolar e as atividades de complemento curricular
 - 3.2.6 - O conselho escolar e a minimização do isolamento das escolas
 - 3.2.7 - O conselho escolar e a informação administrativa
4. Os agrupamentos e a criação de novos espaços de debate pedagógico
 - 4.1 - O conselho pedagógico: novo espaço para o 1º CEB
 - 4.2 - Estruturas de orientação educativa

Conclusão

Capítulo 6

Gestão pedagógica na escola primária / 1º ciclo do ensino básico

Introdução

No presente capítulo tratamos da gestão pedagógica na escola primária/1º ciclo do ensino básico. Com recurso à legislação publicada e pela análise dos depoimentos dos nossos entrevistados, percorremos, num período de trinta anos, o que foi legislado e sobretudo concretizado como *“animação pedagógica na escola primária”*.

Nos pontos 1 e 2, realizamos um percurso com referências breves aos tempos e à *“escola”* que antecederam a revolução de abril de 1974, período que foi designado por *“primavera marcelista”*, expressão usada para significar uma aparente abertura política no edifício social e político da ditadura do Estado Novo.

No ponto – 3, centramos a nossa atenção e análise numa estrutura prevista e desenhada na legislação como espaço privilegiado de animação pedagógica: o conselho escolar.

Pelas leituras e interpretações dos docentes entrevistados, e que de uma maneira ou de outra foram *“atores/construtores”* dessas mudanças que se anunciavam, concluiremos sobre o que foi ou não conseguido. Apuraremos da distância entre o prescrito e o realizado.

Por último, no ponto – 4, e num passado ainda próximo, detemos a nossa atenção e análise sobre os efeitos e possibilidades de mudança conseguidos pela criação dos denominados agrupamentos de escolas. Dentro destes realizámos um percurso – ainda que breve porque próximo – daquilo que designamos por *“novos espaços de debate pedagógico”*, nomeadamente o conselho pedagógico e outras estruturas de orientação educativa, como por exemplo: os conselhos de docentes do 1º ciclo do ensino básico, agora, departamentos curriculares.

1. O despontar da animação pedagógica da “primavera marcelista”

Encontramos referências à acção e animação pedagógicas no ensino primário, no final do ano lectivo de 1971/72, por via da administração central, concretamente a Direcção-Geral do Ensino Primário. A administração central utiliza as suas direcções escolares ao nível de cada distrito a fim de divulgar junto dos professores do ensino primário a intenção de *“organizar um curso para formação de futuros monitores de acção pedagógica”*.¹ Sem fornecer mais qualquer informação ou esclarecimento sobre o que se entendia acerca do conceito em causa informava *que os possíveis interessados devem reunir, cumulativamente para o efeito, quatro condições:*

- a) *“Ser professor efectivo;*
- b) *Não ser delegado escolar, secretário de zona ou adjunto;*
- c) *Ter pelo menos 3 anos de efectivo e bom serviço;*
- d) *Ter revelado, na sua vida profissional, especiais qualidades no ensino da 1ª classe.*

Confia a Direcção-Geral no bom critério dos professores, pelo que deixa a seu cargo a escolha dos candidatos.

Assim, deve cada professor indicar os três colegas do seu concelho ou zona que considere mais aptos para o desempenho das referidas funções.

Os delegados escolares e secretários de zona devem elaborar uma lista, indicando os nomes dos cinco professores com o maior número de votos (especificando esse número) e enviá-lo, até 10 de Julho próximo” (ME/DGEB/DDEL. Circular nº 9 de 23/6/1972).

Destas condições sobressaem, de imediato, duas conclusões que nos parece útil e fundamental realçar:

- a) A seleção deveria ser realizada de entre os professores que não exercessem funções administrativas. Não será forçado concluir haver nesta condição um interesse claro de valorizar a vertente pedagógica da acção educativa, autonomizando-a, assim, da componente administrativa e preservando-a de alguns dos *vícios* desta função.
- b) Por outro lado, a valorização da prática profissional de qualidade evidenciada pelos candidatos a monitores, no ensino na 1ª classe. Não deixa de ser significativo que num processo que se queria novo e inovador, se seleccionassem os que mais e melhor se haviam revelado no desempenho da sua função docente.

¹ ME/DGEB/DDEL. Circular nº 9 de 23/6/1972.

Os processos de escolha e de verificação das condições elencadas para o cargo não deixam também de surpreender, se tivermos presente que o tempo em que vivíamos – a *primavera marcelista* - não era dado ao exercício da democracia e da participação.

Após uma afirmação de “*confiança no bom critério dos professores*”, a administração coloca na mão destes a escolha dos candidatos, impondo-lhes que “*cada professor deverá indicar três colegas do seu concelho ou zona (escolar) que considere mais aptos para o desempenho das referidas funções*”, de acordo com a circular já citada.

É verdade que em muitas situações constata-se uma grande diferença entre os princípios que se enunciam e o que verdadeiramente se concretiza. No caso vertente a diferença foi total.

O curso para formação de animadores pedagógicos foi realizado por todo o país na região norte, centro e sul, mas a seleção dos participantes não respeitou nenhuma das condições enunciadas e os restantes professores nada tiveram a ver com a escolha dos seus pares. Enunciou-se a democracia, como caminho possível, mas utilizou-se a escolha e a nomeação pessoal da administração local da educação como processo. Professores houve que foram convocados para a frequência do curso sem que alguém lhes tenha justificado as razões e os critérios da escolha. Muitos abandonaram-no logo de início o que levou a novas escolhas e nomeações.

Registe-se, no entanto, a tentativa de iniciar aqui algo no domínio da animação e orientação pedagógicas da escola primária e da formação contínua dos professores do ensino primário.

Antes de abril de 1974 não só não havia qualquer discussão das questões pedagógicas da escola primária, como mesmo não havia espaço ou órgão para esse efeito. O conselho escolar da 1ª República tinha sido extinto e tinha-se verificado o desenvolvimento de uma política de centralização e controlo administrativo e disciplinar por parte da administração central e do poder político, como referimos anteriormente.

O professor estava entregue a si próprio. Não havia espaço nem condições para qualquer inovação ou mudança. Nada se discutia. Era um ensino adormecido e controlado.

Era fazer aquilo e sempre o mesmo, como bem o acentuam testemunhos das entrevistas:

“A única reunião, de formação que me lembro de fazer antes do 25 de Abril, foi no Barreiro e foi promovida pela igreja para tratarmos da disciplina de religião e moral” (A-1).

“Não havia nada. Cada professor corria por sua conta e risco, de acordo com o que entendesse sobre a matéria e dentro do controlo do regime” (A-3).

No princípio da década de 70, dentro do regime e sob a sua tutela, foram criadas as *“comissões de dinamização pedagógica”*, cujos elementos eram indicados pela inspeção e pelo diretor escolar e denominados *“animadores pedagógicos”*, que tinham como função levar os professores a refletirem a problemática do ensino e da aprendizagem, dentro dos limites políticos do regime.

Nas vésperas da revolução de abril de 1974, nalguns ambientes bastante restritos, onde se faziam sentir já alguns sinais de abertura e mudança embalados pelos ecos da reforma de Veiga Simão:

“(…) começaram a realizar-se reuniões entre professores do ensino primário, por iniciativa da inspeção de educação orientadas fundamentalmente para questões disciplinares dos alunos. Era muito pouco ainda, mas era já algo que proporcionava o questionar do status quo, pelos menos nos espaços informais”(A-2).

2. A reforma de Veiga Simão e o cercear das veleidades

Por uma simples análise do articulado da lei nº 5/73 de 25 de julho – também referenciada por *Lei de Veiga Simão*- verificamos que, ao nível do ensino primário, era colocada a ênfase na *“educação integral da criança”*, conceito que veio a ser substituído, na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) por *“desenvolvimento integral da criança”*. De facto podemos ler aí que:

“1. O ensino primário contribui para a educação integral da criança, pelo desenvolvimento da capacidade de raciocínio, pela exercitação oral e escrita da língua portuguesa e pelo aperfeiçoamento moral e físico” (Base – VII, ponto - 1).

“2. O primeiro período da classe inicial será consagrado à observação global das crianças, de modo a encaminhar as que disso necessitem para classes de transição ou para classes ou estabelecimentos de educação especial destinadas a crianças deficientes ou inadaptadas” (Base - VII, ponto-4).

“6. O ensino primário compreenderá, além do exercício da língua portuguesa escrita e oral, e da aritmética, o ensino da história e geografia pátrias, atendendo-se a aspectos de ordem local, a educação estética, a observação da natureza, a iniciação na educação física e nas actividades manuais, e ainda noções de educação cívica moral e religiosa” (Base – VII, ponto – 6; Lei nº 5/73 de 25 de Julho).

Aparece também nesta reforma uma preocupação e uma intenção, logo no primeiro período da primeira classe, pelas crianças “*deficientes ou inadaptadas*”, com vista ao seu encaminhamento para classes de transição, se fossem situações recuperáveis, ou para estabelecimentos de educação especial. Aos olhos de hoje, diríamos que se tratava de uma visão de educação especial numa perspectiva de exclusão, retirando do *ensino normal*, aqueles que indiciavam dificuldades e deficiências.

Mas é, sobretudo, ao nível do que poderíamos designar por elementos constitutivos do currículo que são evidentes as maiores e mais avançadas alterações para o tempo político e social que vivíamos. A ênfase colocada no exercício da língua portuguesa escrita e oral, da aritmética, da história e geografia não seria nada de novo pois vinha na continuação do “*ler, escrever e contar*” - e seja qual for a opinião que se possa ter sobre as funções da escola primária, esta é, seguramente, uma delas. O que nos parece de realçar, porém, é o facto de tudo passar agora a ser subordinado à integração de “*aspectos de ordem local*” e à “*observação da natureza*”. A contextualização, a valorização do **local** e do que **é próximo** como elementos de uma metodologia parecem emergir como orientação dos responsáveis políticos para a educação. Aliás, aspectos que nos remetem para alguns dos ideais da 1ª República no que à educação primária dizia respeito, nomeadamente a valorização do meio local por meio da observação e da experimentação da natureza.

Estas orientações consagradas na Lei nº 5/73 vão chegar às escolas e aos professores e, no desenvolvimento da política do Livro Único, é elaborado e editado pela DGEB um novo livro para a 3ª classe que entra em vigor no ano lectivo de 1973/74², cuja estrutura e conteúdo:

“ (...) se ajustasse às coordenadas da Reforma Educativa em curso e aos novos níveis etários previstos para o ensino primário.

Pretende-se nesse livro partir da criança, da sua realidade física, moral e espiritual e colocá-la na observação do meio em que se insere, a fim de, gradualmente, ir alargando os seus horizontes. Mas porque, nesta fase, o ensino deverá ser de carácter essencialmente regional, os temas foram apenas abordados e não tratados exaustivamente, na intenção de levantar problemas que serão explorados e solucionados em cada localidade, de acordo com os

² Imediatamente a seguir à publicação da Lei Veiga Simão - Lei nº 5/73.

respectivos condicionalismos”³

Aos professores caberá *“a tarefa de levar a criança à observação e à comunicação, à busca e à descoberta de soluções – à expressão pessoal”*⁴.

Para além da intenção permanentemente formativa subjacente a todo o conteúdo do novo livro de leitura procurava-se ir ao encontro dos interesses da criança, por meio da criação de uma obra agradável, de molde a desenvolver o gosto pela leitura e pela descoberta. Para conseguirem tal objetivo, os professores eram convocados a prolongar este esforço para além dos conteúdos e propostas apresentadas, fazendo recurso à *“utilização de outros textos e obras e pela orientação das leituras extra-escolares”*⁵.

Os docentes, no seu dia-a-dia, começavam a sentir este esforço de mudança e este sentido de abertura; isso mesmo se infere dos testemunhos dos nossos entrevistados que à época lecionavam:

“(…) Começou a verificar-se uma certa abertura. Os professores sentiam e tinham instruções nesse sentido, que sempre que fosse possível as aulas deveriam fazer uso de recursos exteriores e sempre que possível viradas para situações experiências” (A-3).

Eram evidentes os sinais que chegavam à escola no,

“(…) sentido de uma mudança nos métodos de ensino e na concepção da escola, mas fundamentalmente esta mudança vinha-nos daquilo que íamos lendo, das conversas que íamos tendo, etc. É verdade que isto dependia muito do local onde se estava, da idade do professor, etc. O ambiente em que se está é determinante para as mudanças. Isto traduzia-se numa nova atitude pedagógica que começava a emergir. Começamos a sair com os alunos para actividades ao ar livre, pois começava a considerar-se que a experimentação e a verificação eram elementos importantes numa nova atitude pedagógica” (A-3).

Estávamos de facto face a sinais de uma mudança, quer pela publicação e entrada em vigor da Lei nº 5/73, quer pelos documentos e orientações que iam chegando às escolas e aos professores - caso da circular que temos vindo a referir. Com efeito, alguns professores tentavam aproveitar ao máximo as possibilidades e os desafios que lhes eram colocados, quando os incentivavam à utilização de outros recursos, obras e leituras extra-escolares.

A administração educativa, ao tempo, teve a perceção que a mudança proposta

³ Circular nº 3/73-74 da DGEB, transmitidas à escola pela Circular nº 2/73-74 de 15/10/1973.

⁴ idem.

⁵ idem.

estaria a tomar proporções não desejadas e, eventualmente, a mobilizar recursos não previstos nem autorizados, pelo que sente necessidade de, no início do ano lectivo de 1973/74, fazer chegar a todos os docentes em exercício uma recomendação, no sentido de impedir o uso de livros e materiais não autorizados, apesar de anteriormente ter incentivado os professores a fazerem uso de outros materiais. Isto mesmo é recordado por um dos nossos entrevistados:

“Após a publicação do que ficou conhecido pelo “Livro da 3ª Classe” e tentando explorar a sua organização e os seus conteúdos, apareceram, à margem da administração - por iniciativa de editores e grupos de professores - e para uso dos professores, outros manuais que se apresentavam como auxiliares, livros de apoio ao professor, livros de exercícios de consolidação, etc.” (A-2).

Esta iniciativa, que se apresentava como despida de qualquer outra intenção que não fosse a de auxílio e de ajuda ao professor, foi vista com apreensão por parte do poder político. No entender do governo, estavam a ir longe de mais os professores pelo que se tornava necessário impedir qualquer veleidade...pelo que se determina:

“Tendo esta Direcção-Geral conhecimento de que começaram a aparecer publicações relativas ao novo livro de leitura da 3ª classe, chama-se a atenção dos senhores professores que não é permitido o uso de quaisquer trabalhos auxiliares (vocabulário, cadernos de exercício, gramáticas, etc) deste livro. Não poderá, portanto, ser usada nas escolas, ou mandada adquirir pelos professores, qualquer das referidas publicações, sob pena de aplicação das sanções previstas⁶.”

A mudança faz compasso de espera, mas por pouco tempo. A revolução dá-se em Abril desse mesmo ano letivo.

3. A animação pedagógica nos tempos da revolução

3.1 - O coordenador pedagógico

O processo que se iniciou em abril de 1974, com a denominada *gestão democrática das escolas*⁷, que levou à criação das “Comissões de concelho ou zona escolar” e dentro destas à organização em duas secções - a administrativa e a pedagógica -, permitiu que, pela primeira vez, no ensino primário se autonomizasse a componente pedagógica da

⁶ ME/SEIC/DGEB/DDE. Circular nº 2 – 73/74.

⁷ Despacho nº 68/74 publicado em 28 de Novembro de 1974 e o Despacho nº 40/75 nunca publicado em Diário da República.

componente administrativa, atribuindo-lhe, em pé de igualdade, um delegado/coordenador pedagógico, à imagem e semelhança do delegado escolar para a secção administrativa.

Qualquer um destes – delegado escolar, coordenador pedagógico e seus adjuntos como a lei previa – seria eleito por todos os docentes em exercício no concelho. Aqui começou, como se disse, a democracia na escola e na gestão do ensino primário.

A intenção era dar, na gestão do ensino primário, dignidade à componente pedagógica. O problema foi tentar autonomizar estas duas vertentes sem qualquer ligação ou dependência, no seio da mesma comissão, admitindo, na prática, que isso era possível e, sobretudo, pacífico. No Quadro-11 damos conta da constituição do instrumento legal criado e alterado pelos dois normativos fundamentais da gestão publicados logo após a revolução de abril de 1974:

Quadro-11 - *Comissão concelhia – secção pedagógica*

	Despacho nº 68/74	Despacho nº 40/75
Constituição	<ul style="list-style-type: none"> • Eleitos pelos docentes do concelho, em lista com indicação do cargo 	<ul style="list-style-type: none"> • Eleitos pelos docentes do concelho, em lista com indicação do cargo
Composição	<ul style="list-style-type: none"> • Delegado Pedagógico • Adjuntos do Delegado Pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador Pedagógico • Adjuntos do Delegado Pedagógico • Coordenador para a Acção Social Escolar
Funções	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamização pedagógica dos docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Acção pedagógica e social definida em anexo ao Despacho
Mandato		<ul style="list-style-type: none"> • Duração de 2 anos

Compunham esta secção professores do ensino primário, eleitos de entre os seus pares, e que para o exercício das tarefas não eram dispensados de funções docentes. Esta foi a primeira grande diferença entre o delegado escolar – dispensado de funções docentes – e o delegado pedagógico, que passará a desenvolver as suas funções de animação e dinamização pedagógicas, ao sábado ou em horário pós-laboral, em regime de acumulação e sem qualquer compensação ou gratificação.

As suas principais funções consistiam em:

- *“Dinamizar o trabalho criando o espírito de equipa entre docentes;*
- *Colaborar com os professores na planificação do trabalho escolar;*
- *Colaborar na preparação das actividades à avaliação de conhecimentos dos alunos e construção de provas de passagem ao longo do ano e provas de conclusão da escolaridade primária.”*

Passavam também, por intervir e coordenar no apoio:

- *“As iniciativas que visassem o estreitar de relações escola-comunidade;*
- *A acções de valorização entre professores em cooperação com os serviços escolares pedagógicos, inspectores – orientadores e escolas do magistério primário.”*

Deveriam ainda desenvolver atividades no âmbito:

- *“Da organização, apetrechamento e funcionamento de centros de apoio pedagógico aos estabelecimentos de ensino da zona escolar;*
- *Do contacto com entidades responsáveis pelo desenvolvimento do ensino primário; e,*
- *Elaboração de pareceres sobre alterações da rede escolar.”*
(Despacho nº 40/75 – Anexo –I)

O rol das funções é extenso e transcreveu-se com o objetivo de demonstrar quão perigosa pode ser a falta de realismo na definição e planificação de projectos cuja bondade não se questiona, desde logo se tivermos presente que tudo isto era para ser desenvolvido por professores, em situação de acumulação com as suas funções docentes, sem qualquer apoio ou incentivo.

Por outro lado, devemos considerar igualmente o problema do reconhecimento, da *autoritas*, para o desempenho das funções. Ao nível dos docentes, esse não seria problema, dado que o delegado pedagógico era eleito pelos seus pares que com certeza o fariam com base em critérios de reconhecimento de alguma competência para as funções:

“(…) penso que aqui em Coimbra isso não se verificou, dado que as pessoas eleitas para essa comissão eram pessoas com muito nível. Depois faziam essa actividade por amor à causa, dado que continuaram a ter as mesmas tarefas que tinham, continuaram a dar aulas e não tinha qualquer remuneração extra, nem qualquer outro benefício” (A-2).

O mesmo não acontecia em relação às outras entidades, nomeadamente as escolas do magistério e a inspeção de educação com quem se pretendia que se relacionassem.

“Eu fui eleita para essas funções que desempenhei por pouco tempo. A falta de tempo, uma vez que tinha que dar aulas como os outros colegas, e as despesas que fazia corriam todas por minha conta... Mas o que mais me custava era quando me pediam para preparar o meu trabalho pedindo colaboração e programando com as escolas do magistério ou com os inspectores. Eu nunca o fiz...Eles olhavam-nos do cimo da sua cadeira...” (A-1).

Por tudo isto, compreende-se que o projecto inicial de apoio e animação pedagógica

aos professores, de que tão carenciados estavam, dadas as constantes alterações que se produziam, e que chegavam à escola para implementação e desenvolvimento, sem qualquer esclarecimento prévio ou preparação, tenha produzido efeitos reduzidos e apenas nos grandes centros, onde era maior o número de professores e por conseguinte mais fácil mobilizar disponibilidades e adesões:

“Chegou-se a um determinado ponto e uma conclusão que não era aquele esquema que resultava, mas se me perguntar qual foi a solução encontrada também não lhe sei dizer. Penso que as comissões acabaram por terminar mesmo” (A-2).

Nas situações mais recônditas, como se infere deste testemunho de uma professora colocada no interior do distrito de Coimbra, a pretendida inovação não teve lugar e ficámo-nos pelo que era mais tradicional:

“Isso não me lembro e penso que não aconteceu aqui em... Tenho presente sim a alteração da delegação escolar e a eleição do delegado escolar” (A-5).

A existência na mesma comissão, no mesmo órgão concelhio, de dois lugares distintos e simultaneamente paralelos em estatuto e dignidade: o coordenador pedagógico e o delegado escolar, veio trazer problemas de definição de competências e de relacionamento que acabaram por terminar com a extinção do delegado pedagógico, o que representou, o abandono desta vertente da ação educativa, e com o fim da eleição do delegado escolar, passando este a ser escolhido e nomeado pela administração.

3.2 - A criação do conselho escolar (CE)

A gestão pedagógica no ensino primário/1º ciclo, no pós 25 de abril de 1974, foi apresentada e defendida como sendo uma vertente fundamental na organização e desenvolvimento da escola primária, mas em termos de resultados, não fomos muito além das proclamações do prescrito no normativo.

Ao nível da estrutura concelhia da administração e gestão da educação, decretou-se a criação de uma estrutura vocacionada para a animação pedagógica - Secção Pedagógica da Comissão Concelhia; mas nunca foram disponibilizados meios nem condições para a sua

concretização. Apelou-se ao voluntariado e à acumulação gratuita de funções por parte dos docentes do concelho disponíveis para tais tarefas. A estrutura concelhia rapidamente fica reduzida ao exercício das funções meramente administrativas e burocráticas.

A Inspeção Geral da Educação (IGE), que ao tempo estava integrada na DGEB, não aguentou o embate da revolução, pois rapidamente foi conotada com o anterior regime. Apesar de algumas tentativas de integrar o *“comboio da revolução”*, ensaiando algum trabalho de ação pedagógica de colaboração às Escolas do Magistério Primário (que iniciavam um processo de intervenção ao nível da formação contínua de professores), acabou por se remeter a tarefas de controlo administrativo e disciplinar ao mesmo tempo que internamente, sofria alterações no domínio da definição de funções e dependências.

Mas a mudança e a gestão democrática que a revolução de abril de 1974 pretendia desenvolver, previa também, ao nível da escola primária, a criação e desenvolvimento de um órgão colegial ao qual se atribuíam, para além de outras, funções de debate e animação na discussão de problemas didáctico-pedagógicos num âmbito de política global de educação. Estamos a referir-nos ao Conselho Escolar, criado pelo Despacho nº 68/74 e que um ano após a sua entrada em funcionamento vê as suas funções redefinidas e ampliadas pelo Despacho nº 40/75, como se demonstra no Quadro-12.

Quadro-12 - Conselho Escolar, órgão de gestão pedagógica do ensino primário
1º ciclo do ensino básico ao nível de escola

	Despacho nº 68/74	Despacho nº 40/75
Composição	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Docentes em serviço na escola ▪ Representantes do pessoal auxiliar; dos enc. Educação; de instituições, nomeadamente das autarquias (c/carácter consultivo). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Docentes em serviço na escola ▪ Docentes das escolas isoladas. ▪ Pode incluir monitores da Telescola. ▪ O delegado escolar e os seus adjuntos quando dispensados de serviço lectivo e sem direito a voto. ▪ Representantes do pessoal auxiliar; dos enc. Educação; de instituições, nomeadamente das autarquias (c/carácter consultivo).
Competências	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eleger o director da escola e seu substituto legal; ▪ Deliberar sobre todos os assuntos administrativos e pedagógicos da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eleger o director da escola e seu substituto legal; ▪ Decidir, dentro dos limites da lei e dos planos de orientação superiormente definidos pelos serviços competentes, sobre todas as questões que interessam à vida da escola; ▪ Propor às entidades competentes soluções sobre assuntos para os quais não tenha competência legal, tanto no aspecto pedagógico como administrativo; ▪ Apreciar casos de natureza disciplinar, apresentados pelo director da escola, pelos professores, encarregados de educação e pessoal auxiliar; ▪ Proceder à análise e debate dos problemas didáctico-pedagógicos, inseridos numa perspectiva da política educacional, tendo em atenção que a escola não é dissociável da sociedade em que se integra; ▪ Prestar toda a colaboração ao director da escola na execução das deliberações tomadas em Conselho escolar; ▪ Colaborar com a comissão concelhia em tudo o que lhe for solicitado, para uma rápida e eficiente resolução dos problemas escolares.
Reuniões	<p><u>Ordinária:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma vez por mês <p><u>Extraordinária:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Por decisão do director da escola, ▪ A requerimento de um terço dos membros 	<p><u>Ordinária:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quinzenalmente aos sábados de manhã. <p><u>Extraordinária:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por decisão do director da escola, • A requerimento de um terço dos membros

Numa primeira análise⁸ verificamos tratar-se de uma estrutura composta por todos os docentes em serviço na escola ou ainda pelos docentes de um conjunto de escolas de reduzida dimensão⁹ – o encarregado de direcção, nas escolas até dois lugares docentes -,

⁸ Despacho nº 68/74, publicado em D. R. – II Série de 28 de Novembro de 1974.

⁹ Circular nº 7/75 de 21/3/75 da DGEB. “Nas escolas onde não exista conselho escolar, nos termos do despacho

podendo agregar ainda, com funções consultivas, representantes do pessoal auxiliar, dos encarregados de educação e das autarquias locais. Não consta que esta agregação alguma vez se tenha verificado, exceção feita às situações em que se incentivavam e estimulavam a ação e a participação políticas, o que não era propriamente uma característica deste ciclo de ensino.

No que respeita às competências deste órgão elas são demasiado latas e abrangentes. A preocupação fundamental era dar espaço à democracia e à participação na escola e, como à data – e pela ausência de experiência – não se sabia definir em que consistia essa participação, o legislador não foi além da formulação, *“deliberar sobre todos os assuntos administrativos e pedagógicos da escola”*.

No início do ano letivo de 1975/76 é publicado, internamente, um novo normativo, Despacho nº 40/75¹⁰, que não só amplia a composição do conselho escolar – incluindo para além dos membros já existentes, os docentes das escolas isoladas, os monitores dos postos de Telescola e os delegados escolares e seus adjuntos quando dispensados de funções docentes – mas também define, com mais precisão, as competências do conselho escolar, transformando-o assim num espaço privilegiado de definição e organização pedagógica da educação e ensino na escola primária/escola do 1º ciclo do ensino básico.

3.2.1 - Organização e funções do conselho escolar

A nova organização da escola primária do pós 25 de abril cria o conselho escolar. É a partir daqui que se começa a pensar a escola em termos pedagógicos e didáticos. Este espaço de discussão trouxe uma possibilidade e uma mensagem diferentes daquela a que os professores estavam habituados. Passou a sentir-se e a entender-se, a partir daquela data,

nº 68/74, devem os professores tomar parte na reunião do conselho do estabelecimento de ensino primário oficial mais próximo.

Os professores que se encontrem em situação de isolamento ou cuja deslocação não seja praticável devido à distância a percorrer ou a dificuldades de percurso, devem manter-se ligados à escola mais próxima onde o respectivo conselho funcione, sendo informados das agendas e conclusões de cada reunião e dando por escrito sugestões ou opiniões sobre os problemas discutidos ou a discutir”.

¹⁰ Despacho nº 40/75, de Outubro de 1975, do Gabinete do Secretário de Estado da Administração Escolar e que vigorou até 1998, com alterações e supressões do seu articulado.

que a escola tinha deixado de ser propriedade de alguém e passava a ser uma instituição que ia reger-se por órgãos próprios e democraticamente eleitos. Diz um dos entrevistados que:

“(...) e o problema reside aqui no democraticamente eleito que nunca ninguém até aí tinha pensado ou sonhado sequer. O director é que mandava e ele era escolhido pelo delegado e está feito. Sempre foi assim e sempre assim seria... Foram muitos anos de nomeação e nomeação sem critérios visíveis” (A-2).

No início do ano lectivo de 1974/75 (Setembro), com a Escola e os professores a viverem a euforia da revolução, e no rescaldo de uma grande perturbação política, fruto do denominado “*Golpe de Spínola*”, em 28 de setembro de 1974, por determinação superior¹¹, tem lugar o primeiro período de informação/formação dos professores do ensino primário, que se queria destinado ao debate pedagógico das questões da Escola e da educação, mas onde o debate político ideológico predominava, como se infere do testemunho seguinte:

“Toda a nossa formação em Setembro foi um bocado feita “sobre brasas” de modo que os momentos de formação eram autênticos palcos de luta político-ideológica” (A-2).

Como temos vindo a referir e nunca é demais salientá-lo, as reuniões do conselho escolar eram os espaços privilegiados para a discussão de todas as temáticas decorrentes do funcionamento da escola e que visassem a melhoria do ensino e da aprendizagem. Eram órgãos constituídos por todos os docentes de uma escola aos quais, por vezes, se juntavam os docentes das escolas com menos de três lugares, que dada a sua reduzida dimensão ficavam por isso obrigados a integrar um outro conselho escolar.

Embora a lei fosse omissa quanto aos critérios de constituição do conselho escolar para docentes das escolas com menos de três professores, tinha-se como assente que estes deveriam integrar um conselho escolar em funcionamento na mesma unidade ou espaço territorial, quase sempre coincidente com a freguesia. Isto por que tinha-se como adquirido que esta constituição facilitaria a mobilização e obtenção de recursos, quer materiais quer financeiros, por parte da autarquia local – a Junta de Freguesia – ou mesmo junto das empresas privadas no caso de estas existirem, dado que estes uma vez conseguidos atingiriam de igual modo todas as crianças da mesma freguesia.

¹¹ Despacho nº 21/75 de 18/3/1975.

Este critério acabava por ser tido em conta, apenas e só quando facilitava a vida aos professores:

“Muitas vezes escolhia-se fazer conselho escolar num que reunia numa escola que ficasse no nosso trajecto para casa. Isto tinha uma vantagem imediata, facilitava a vida ao professor” (B-7).

Mas se a atitude dos membros deste órgão não se ficasse apenas pelo cumprimento de um horário e pela leitura de um conjunto de correspondência recebida, o critério da unidade geográfica propiciava a construção e o desenvolvimento de propostas e projetos pedagógicos, que para além de facilmente poderem ser apoiados, eram mais consonantes com a realidade física e social do meio em que a escola estava inserida:

“(…) tinha um grande inconveniente quer o facto das questões tratadas em conselho escolar, em regra, nada tinha a ver com a nossa escola. Comigo passou-se isto, de modo que no ano seguinte, com sacrifício da minha vida particular, optei por reunir no conselho escolar da sede de freguesia de que a minha escola fazia parte, pois entendia que assim poderíamos estar a construir uma outra unidade, mais sólida, dado que se tratava da freguesia e portanto com muito melhores resultados para o funcionamento da minha escola. Neste caso foi possível construir um trabalho ao longo do ano que passou a integrar todas as escolas daquela freguesia” (B-7).

Numa análise mais aprofundada sobre o funcionamento deste órgão, verificamos, a partir da leitura dos nossos entrevistados, que se tratava de um espaço em que a organização e o funcionamento estavam diretamente relacionados com a capacidade de liderança e iniciativa de quem o dirigia.

As reuniões tanto poderiam decorrer no plenário geral dos docentes que o compunham, como em pequenos grupos organizados em função dos anos de escolaridade lecionados pelo docente.

Na primeira situação tínhamos um trabalho menos inovador e menos criativo. Tratava-se de cumprir o horário:

“Funcionávamos mais ou menos dentro dos mesmos moldes. Éramos poucos professores... Fazíamos a reunião e pronto” (C-5).

A produtividade e os resultados ficavam-se pela leitura da correspondência recebida e, quando muito pela construção de alguma resposta a algo solicitado:

“Não havia produção de material, nem trocas sequer. A única coisa em que se pensava era

no manual que vai ser adoptado para o próximo ano em que era visto como um instrumento de trabalho e quanto mais trabalho tivesse melhor” (D-1).

Na segunda situação tratava-se de uma dinâmica mais pró-activa, com uma organização e objectivos definidos. A discussão de projectos e a produção de materiais foi, a pouco e pouco, entrando nas preocupações e trabalhos do conselho escolar.

“Havia actividades nesse sentido em conselhos escolares maiores. Trabalhei em conselhos em que tinham uma parte inicial para conhecimento e discussão de matérias gerais da escola e seguidamente já nos começávamos a reunir por anos de escolaridade a fim de realizarmos um trabalho mais direccionado para a nossa actividade docente concreta. A questão fundamental para que isso pudesse acontecer era o número de docentes de cada conselho. Em realidades reduzidas isso não era possível” (B-5).

Debrucemo-nos, pois, sobre as reais funções do conselho escolar, desenvolvidas e a que os docentes fizeram recurso, ao longo do último quartel do século XX, desde a criação do órgão conselho escolar (1974) até à sua extinção (1998), em virtude da criação dos agrupamentos de escola.

3.2.2 - O conselho escolar enquanto espaço de debate pedagógico

Como temos afirmado repetidas vezes, tendo por base o texto e a estrutura do normativo que criou a gestão democrática na escola primária e, por conseguinte, o conselho escolar, eram atribuídas a este órgão, funções de criação e animação de um espaço de debate pedagógico, entre outras.

Assim o entenderam também os docentes que ao longo da existência deste órgão nele participaram e para quem aí se *“discutiam problemas de alunos e outros problemas pedagógicos” (B-4).*

Ressalta da opinião dos nossos entrevistados que, sobretudo nos primeiros tempos, se tratava de um espaço e de um tempo que os docentes nem sempre utilizavam correctamente. Por um lado, a falta de experiência de participação, de debate em si e de práticas colaborativas; por outro, a inexistência de um qualquer controlo do cumprimento deste tempo de trabalho para os fins que lhe eram destinados, dava azo a que:

“Aquilo que se discutia ou era nada ou a mesma coisa. Era uma questão de cumprir o calendário e ocupar o tempo. Os professores eram autónomos, não havia trabalho

colaborativo rigorosamente nenhum, aquilo que ia para as actas era sempre a mesma coisa. Não havia o espírito de pensar sobre o que se passava dentro da sala de aula, isso não era feito. Se havia a suspeição que a inspecção andava por perto então tentava-se organizar alguma coisa e aí se procurava saber se tínhamos as planificações, os planos de trabalhos, os processos dos alunos, etc, Tudo em dia” (D-1).

Estas dificuldades foram, no entanto, sendo ultrapassadas e corrigidas, dado que à escola e aos professores começam a chegar novas solicitações e estes sentem necessidade de as debater para lhes dar resposta. Na década de 80, a escola primária é atingida por fortes mudanças¹², com implicações sobretudo ao nível pedagógico. Seria de esperar que todas estas alterações viessem a constituir matérias de debate no seio do conselho escolar:

“Sobretudo nos últimos tempos havia preocupações cada vez maiores de trocar impressões e ideias sobre temáticas para além das questões administrativas. A partir dos anos 80 começamos a falar de “projectos” e esta era uma temática presente nas nossas reuniões. Questões de metodologias e de organização do trabalho em sala de aula não eram questões que tivessem espaços no conselho escolar, não havia abertura suficiente para essa discussão, não tínhamos prática suficiente nem tão pouca abertura nem segurança para entrar por esses domínios. Cada um, individualmente se tinha ou sentia preocupações dessa natureza procurava trocar informações, opiniões com outros, mesmo no conselho escolar, mas nunca em situações formais de reunião. Eram assuntos tratados antes, depois ou mesmo durante o conselho mas com o colega do lado por via das conversas paralelas” (B-7).

Pela opinião acima expressa, opinião dominante entre os entrevistados, damos conta da diferença que vai do prescrito ao realizado. As medidas eram pensadas e legislava-se no sentido da sua aplicação, tendo como adquirido que a escola as aplicaria. Excepção feita às escolas de maior dimensão (quase sempre localizadas nos grandes centros e com relações e influências nas instâncias de poder intermédio); onde existia um terreno mais propício ao aparecimento e afirmação de dinâmicas inovadoras, a escola primária, de um modo geral,

¹² De entre as mais significativas enumeram-se as seguintes:

- Publicação e entrada em vigor de um novo Programa do Ensino Primário (1980)
- O destaque atribuído na organização pedagógica da escola às relações Escola-Família-Comunidade (1982);
- Criação da DSPRI – Direcção de Serviços do Ensino Primário, com o objectivo de retomar a animação pedagógica da escola primário (1982);
- Criação das equipas de Apoio às Áreas das Expressões (1982)
- Orientações para a elaboração do Plano Pedagógico e do Regulamento Interno da Escola Primária (1983);
- Publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)
- Lançamento do PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (1988)
- Novos Planos Curriculares (1989);
- Área-Escola (1990)
- Apoios Educativos e Necessidades Educativas Especiais (1991)
- Novas normas para a Avaliação das Aprendizagens (1992)
- Lançamento do Programa de Formação Contínua de Professores (1992).

continuava apenas cumpridora das suas obrigações administrativas e burocráticas, porque desapojada pedagogicamente, muito menos alvo de avaliação dos efeitos das medidas aplicadas.

3.2.3 - O conselho escolar como espaço de formação e de auto-formação

Os docentes, então como hoje, defrontavam-se com problemas e questões próprios do desenvolvimento da sua profissão. O tempo ocupado nas reuniões do conselho escolar poderia servir para formação e auto-formação nas mais variadas temáticas, desde questões de conteúdos e metodologias até avaliações e resultados obtidos.

Foram várias as tentativas da administração educativa no sentido de dinamizar, em proveito pedagógico, estes espaços e tempos de reunião. Neste sentido publicou legislação e orientações. De entre todas refira-se a dinâmica pedagógica que se pretendia desenvolver por via da DSPRI em parceria com os Serviços de Educação Física e Desporto Escolar (SEFDE), em que se determinava que algumas das reuniões mensais do conselho escolar deveriam ser destinadas *“(...) à realização de acções de animação e orientação pedagógica que visem o apoio directo à prática pedagógica e à gestão da escola ou escolas envolvidas (...), à avaliação, à organização do ano escolar e à formação de professores”*¹³.

Mas, de novo, o que na opinião dos professores por nós entrevistados, ressalta, é que:

“Nunca senti isso. Até por que cada professor tinha a sua “maneira de ser e trabalhar”, como se dizia, e não havia abertura para se colocarem questões à discussão frontal entre pares. Estávamos longe do trabalho colaborativo e de entajuda e mesmo nos dias de hoje penso que demos alguns passos mas não são significativos” (B-6).

A discrepância manifesta entre as orientações superiores da administração educativa e as leituras dos docentes sobre a realidade vivida, radica, em nossa opinião, na ausência de estruturas democráticas dotadas de meios e competências para levar à prática essas orientações e políticas, promover a sua avaliação e eventualmente sugerir e propor a sua reformulação.

¹³ Ofício-Circular nº 20, 5ª Secção, DSPRI/SAP/EP – 1/82 de 26 de Outubro de 1982.

“Não havia abertura suficiente nem segurança para tratarmos desses assuntos dado que não encontrávamos qualquer apoio da parte da escola. Éramos pura e simplesmente deixados à nossa sorte. Não havia a cultura de partilha e discussão, que era consequência da dificuldade e medo que existia em nos expormos. Se a pessoa tinha dúvidas e dificuldades ela ia procurar resposta para elas, mas não se expondo demasiado e procurando espaços mais recatados e com pessoas com quem tinha mais à-vontade. No “antes” ou no “depois” do Conselho, mas quase nunca neste” (C-2).

Não podemos ignorar nesta análise que, durante um quarto de século (1974-1998), o ensino primário/1º ciclo do ensino básico foi, tal como temos vindo a demonstrar com base no testemunho dos entrevistados, simplesmente abandonado à sua sorte e às suas dinâmicas internas no que à orientação e animação pedagógicas diz respeito. Houve, de facto, o lançamento de muitíssimas medidas, cujos propósitos representavam melhorias na qualidade da escola e da educação, mas de imediato deixadas, sem que nada nem ninguém cuidasse do seu desenvolvimento.

Por outro lado, estas políticas, aquando da sua apresentação, apareciam como sustentadas exclusivamente na motivação, no empenho e no voluntarismo dos docentes, sem que a isso correspondesse qualquer estímulo de que ordem fosse, ou reconhecimento profissional.

É um facto, que no final dos anos 80 e princípios dos anos 90 do século passado, foram publicados três diplomas legais que constituem marcos fundamentais na história da educação em Portugal e do ensino primário em particular: a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que integra o até então ensino primário no todo do ensino básico, passando a partir desta data a designar-se por 1º ciclo do ensino básico; a publicação do Estatuto da Carreira Docente (1990), que cria uma carreira única para todos os docentes do ensino não superior em Portugal, ainda que diferentes fossem os níveis de entrada e saída na e da carreira; a publicação de uma nova Organização Curricular e Programas (1990).

No entanto, o Estatuto da Carreira Docente (1990) que, apesar de ser um documento importante e inovador na vida dos professores, não previu, tal como o não previu a legislação posterior, a progressão assente na qualidade das práticas. Documento importante na vida dos professores, acabou por consagrar, na prática, a *“progressão pela idade”*¹⁴, o que se

¹⁴ Expressão usada com sentido crítico e que pretendia significar que dos três requisitos necessários para a

tornou negativo e desencorajador para o empenhamento dos docentes na valorização profissional.

3.2.4 - O conselho escolar e o “drama das planificações” (anos 80)

Os instrumentos fundamentais e diretamente direcionados para a concretização da atividade docente e, simultaneamente, definidores e organizadores da gestão de um currículo, são aqueles que se debruçam sobre programações e planificações.

No período em análise, a ênfase e a relevância dada a estes instrumentos apareceu tarde. A atenção e a preocupação dos professores só foram mobilizadas quando estes materiais passaram a ser exigidos formalmente nas “*visitas da inspeção*” à escola ou à própria sala de aula.

De um modo geral, a elaboração destes instrumentos foi sempre tarefa de realização individual, sem qualquer discussão em grupo, resultado de uma ausência de formação sobre estas temáticas, que originava, como consequência, uma confusão de conceitos e grandes dificuldades na integração na atividade docente, como nos é revelado por um dos nossos entrevistados:

“Só começaram a ser trabalhadas a partir do momento em que começaram a ser exigidas. No princípio cada um fazia os seus planos ou que quer que se lhe chamasse. À medida que os anos foram passando, começou a aparecer essa necessidade, mas de um modo geral falava-se em planificação, mas isso era o programa que nós temos que dar e cada um trabalhava como entendia. Estava no programa aquilo que tínhamos de dar e não uma organização de um trabalho de acordo com os alunos que tínhamos” (B-6).

Os anos 80 conheceram o “*drama das planificações*”, que invadiu os conselhos escolares, pois a sua construção era assunto que preocupava os professores. Programações, planificações, projetos pedagógicos, foram conceitos que inundaram as escolas do 1º ciclo e as agendas dos professores:

“Devemos ter presente que a partir desta data (anos 80) começam a aparecer orientações da inspeção que procuravam direcionar a sua ação para a verificação da existência das chamadas “planificações” e aí aparecem as planificações anuais, trimestrais, mensais, etc. Ora tudo isto leva a que o conselho escolar comece a ser palco das preocupações dos professores nestas matérias. Também é verdade que mais do que um espaço de construção

progressão na carreira: tempo de serviço prestado em funções docentes; avaliação de desempenho e formação contínua, aquele que se verificava ter relevância incontornável era o do “*tempo de serviço prestado*”.

era essencialmente um espaço de troca de experiências e também de documentação, nomeadamente das planificações, que como sabemos corriam concelhos e por vezes distritos. Mas tudo isto se ficou a dever à falta de formação, de organização e de apoio dado ou proporcionado aos professores por parte da estrutura educativa. Repare-se que a formação contínua obrigatória para todos os docentes apenas se tornou realidade nos anos 90” (B-7).

Em 1989 é criado o Instituto de Inovação Educacional (IIE), no âmbito do Ministério da Educação, instituto que, como o próprio nome sugere, se destinava a apoiar financeiramente, entre outros, projetos de inovação ou mudanças pedagógicas a realizar com alunos no interior das escolas. Foi o tempo do apelo e do apoio à criatividade, fosse esta desenvolvida por professores e turmas individualmente ou por qualquer grupo de professores/turmas ou mesmo escolas individualmente ou agrupadas. Cada escola tinha um “projeto”. Vivia-se a “escola dos projetos”.

No entanto, todas estas movimentações pedagógicas, apoios e iniciativas de mudança, projetos apresentados e defendidos como inovadores, são passageiros, duram o tempo que dura a euforia dos promotores.

Pela análise dos depoimentos dos nossos entrevistados e com uma incidência especial no grupo que chega à profissão pelos anos 90, verificamos um acentuado retrocesso e a constatação, na sua organização e nas suas relações, do acentuar de uma escola individualista e de ausência de partilha e discussão. É o que podemos inferir de testemunhos como estes:

“As planificações eram um trabalho bastante individual. Nós tínhamos as reuniões do conselho escolar, mas cada um trabalhava para seu lado, à sua maneira. Continuava-se a manifestar um grande isolamento apesar de estarmos todas juntas...” (E-3).

“As planificações eram feitas individualmente. Não havia o hábito de planificar estes instrumentos a nível de conselho escolar. O que cada professor fazia, fazia-o individualmente” (D-5).

O conselho escolar ainda não é, nesta altura, o espaço de construção de unidade de escolas e projetos, nem tão pouco de preocupações pela gestão comum de um mesmo currículo, tendo como pano de fundo a unidade do ensino básico.

3.2.5 - O conselho escolar e as atividades de complemento curricular

Ao longo deste percurso de análise sobre o papel e as funções do conselho escolar (como espaço determinante na gestão e animação pedagógica da escola do ensino primário/1º ciclo do ensino básico), podemos identificar que problemáticas fundamentais quer para a organização e desenvolvimento da educação quer no que respeita à estrita função docente não eram preocupação dos professores nas suas reuniões de conselho escolar. Referimo-nos, de um modo geral, à organização e funcionamento do conselho escolar como espaço privilegiado de debate pedagógico, como promotor da formação e auto-formação dos seus docentes ou, ainda, a um nível do trabalho pedagógico da sala de aula, como seja a construção e reflexão sobre programações, planificações e outros demais instrumentos direccionados para o desenvolvimento da função docente em si própria.

Podemos afirmar que o trabalho pedagógico do conselho escolar limitava-se à discussão e planificação de actividades que poderíamos designar de ampliadoras e enriquecedoras do currículo, tais como as festas do calendário social e religioso, uma ou outra visita de estudo e o tradicional passeio no final do ano. Por isso:

“Eram atividades que passavam pelo conselho, mas eram atividades, que tinham fundamentalmente uma vertente de divertimento e não uma função pedagógica-didática, esta função começa a aparecer muito mais tarde. Em boa verdade nós tínhamos Visitas de Estudo, quase sempre no final do ano, mas na prática não passavam de simples passeios. Também devemos ter presente que quando se saía para uma atividade dessas não era para tirar dela o máximo de aproveitamento pedagógico, mas sim para não dar aulas” (C-2).

Devemos salientar que o facto destas atividades serem assuntos obrigatórios da reunião do conselho escolar, fica a dever-se não à importância das actividades em si consideradas, nem tão pouco que elas resultassem de uma elaboração no seio do conselho, mas sim por que a sua realização obrigava a respeitar e cumprir algumas questões formais e legais. Desde logo, actividades que implicassem saídas da escola ou entrada de terceiros tinham que cumprir esses aspetos legais:

“Iam apenas no sentido de cada professor dizer aquilo que ia fazer. Era um dar conhecimento, até porque se prendiam aí questões de ordem legal e administrativa, como seja autorização dos pais e seguro escolar, etc. Mas não uma preparação pedagógica em termos de escolha adequada da visita e sua integração curricular” (B-6).

Continuamos, deste modo, a verificar e a constatar uma escola isolada. Uma escola que não reflete, não questiona, apenas replica; uma escola em que o professor não assume preocupações e atitudes reflexivas, interventivas, criadoras; um professor que estabelece relações, não na busca de um enriquecimento e valorização pessoal e profissional, mas sim na perspetiva da justificação do seu ponto de vista, da sua leitura das coisas e das situações; um professor que raramente quer mudar, que não se compromete, mas que, pelo contrário, cada vez mais constrói um mundo relacional tendo sempre um grande cuidado em não criar nem se envolver dando apoio a ideias ou projetos que exijam rompimento com o seu individualismo premeditado e construído:

“A vida no funcionamento da escola e dos conselhos escolares era assim um “ram-ram”, um conjunto de procedimentos e de práticas que se perpetuavam no tempo. De certo modo isso ainda hoje acontece. É fácil nós encontramos colegas que afirmam que aquilo que os preocupa é o que se passa na sua sala de aula – e às vezes mesmo aqui dá para ter dúvidas – e tudo o que seja organização e o desenvolvimento da escola, normas, procedimentos, rejeitam e fazem mesmo questão de desconhecer” (E-1).

3.2.6 - O conselho escolar e a minimização do isolamento das escolas

No decurso do nosso trabalho de pesquisa junto dos docentes envolvidos acabámos por levantar um outro conjunto de funções que o conselho escolar desempenhava e que, não sendo matéria prescrita nos normativos, consideramos importante e dignas de registo.

Desde logo para o encontro dos docentes, sobretudo para os que desempenhavam funções em situação de isolamento¹⁵, o conselho escolar era um espaço e um tempo, porventura único, de quebra desse mesmo isolamento. Não se pense que estas situações eram residuais. Tenhamos presente que:

“(...) em 1989/90, havia 1214 escolas primárias com 10 ou menos alunos; em 1992/93 são já 1600. Em 1989/90 havia 3603 escolas primárias com 26 ou menos alunos para um total de 9592. As escolas com 4 e menos alunos são mais de 370. E não se esqueça que estamos a falar de escolas que leccionam os quatro primeiros anos de escolaridade e não apenas um. É por isso que 2784 escolas têm apenas um professor” (Azevedo, 1994: 51).

Esta situação de isolamento, quase sempre no início de carreira, determinava a

¹⁵ Referimo-nos a docentes que leccionavam em escolas com um ou dois lugares, desalojados da sua residência habitual e que acabavam por residir durante a semana na mesma localidade ou na localidade mais próxima, neste caso a sede do concelho.

maneira de ser professor, na medida em que as metodologias e estratégias usadas eram aquelas que resultavam de uma situação de ensino/aprendizagem caracterizada por uma ausência de meios (pois a uma escola isolada estava quase sempre associado um desinvestimento) e de possibilidades de partilha.

“Enquanto fomos dois ainda nos encontrávamos à hora do almoço, conversávamos e ainda trocávamos opiniões sobre tudo e também sobre a escola. Quando fiquei sozinha as coisas pioraram muito. É o isolamento total” (B-1).

Compreende-se pois, que uma das funções do conselho escolar fosse a de contribuir para o atenuar desse isolamento entre docentes que era conseguido pela criação de momentos de convívio entre os participantes no decurso da reunião:

“Era também um espaço de encontro informal entre colegas onde não faltou o bolo e o vinho do porto. Devo salientar que ouvi falar de conselhos onde as professoras iam fazer renda e outras coisas do género, mas eu já não apanhei uma monotonia tão grande. Encontrei e participei em bons momentos de convívio mas, como disse, já tínhamos um tempo que começava a ser ocupado cada vez mais com assuntos da escola e da educação” (C-4).

Outra das funções reais do conselho escolar e que de certo modo decorre das anteriormente referidas, é a de criação de um espaço integrador dos novos professores, quer chegados à escola, quer chegados à profissão.

Esta função era mais facilitada em conselhos escolares pequenos e do interior, do que nos conselhos escolares constituídos por um grande número de docentes, regra geral a funcionar em vilas ou cidades, pois aqui mais facilmente os novos docentes se deparavam com estatutos sociais já firmados. Por exemplo...

“(...) o que funcionava nestas situações era muito mais o estatuto social, que lhes era dado pelos papéis sociais que desempenhavam: pertenciam ao grupo da elite do sítio; eram esposas dos senhores doutores, altos funcionários, etc e não era tanto por um estatuto profissional de saber e competência que se impunham. Enquanto os colegas que encontrávamos nas escolas do interior tinham um estatuto social menos relevante, o que facilitava a comunicação, nas grandes cidades ou vilas os estatutos sociais criavam situações de diferenciação” (B-5).

3.2.7 - O conselho escolar e a informação administrativa

Uma outra das funções do conselho escolar e que era sempre exercida – por vezes a única – tinha a ver com a análise de informação administrativa, consubstanciada não só em normativos legais mas, fundamentalmente, em ofícios, circulares e outros meios que

chegava ao conselho escolar para tratamento:

“Cumpria-se aquilo que estava estipulado, que era ler e dar resposta à correspondência recebida, ler as orientações que iam chegando das instâncias superiores, isto é da Delegação e da Direcção Escolares” (B-7).

Torna-se evidente que no desempenho desta função o conselho escolar funcionava, igualmente, com uma notória desorganização e de que se destaca uma atitude que poderíamos traduzir por obrigatoriedade de *“cumprir calendário”*:

“Por último tínhamos toda a correspondência e burocracia que chegava da delegação escolar. No final fazia-se a acta que, regra geral, era sempre igual, pois ordem de trabalhos era coisa que não existia” (C-1).

À guisa de conclusão podemos afirmar que durante o longo período de vigência do conselho escolar este conheceu fundamentalmente três períodos distintos no que respeita ao exercício e desenvolvimento das suas funções.

Um primeiro período que poderíamos designar da instalação e consolidação. Foi o período da adaptação à vivência democrática, que não foi fácil dado os professores não terem prática do trabalho e da discussão colegial. Todos se consideravam ao mesmo nível e ninguém se expunha, o que dificultava o aparecimento de lideranças aceites e reconhecidas:

“Até porque nós éramos todos professores e se por um lado isso poderia facilitar a discussão, por outro criava imensas dificuldades, dado que tínhamos medo de nos expormos e por outro lado tínhamos medo de sermos vistos como estando a criar problemas ou a ser fiscais dos colegas. Em princípio, logo após a sua criação o conselho escolar foi bom e abriu um espaço que as pessoas precisavam. Todos achavam e participavam no trabalho deste órgão” (A-5).

Um segundo período (designado pela administração de *“estado de normalização”*), que na prática correspondeu a um *“estado de centralização”*, com o fim da eleição dos órgãos de gestão ao nível de concelho, com a imposição de normas e directivas, etc, e que teve como consequência um *adormecimento* e uma *instalação* dos professores. Foi o período mais longo:

“Mas depois passou a ser um “frete”. Era o problema de ser ao sábado, depois à sexta-feira depois das seis da tarde. Por outro lado e nos meios de aldeia com as escolas pequenas, o conselho escolar também era pequeno em termos de elementos, daí que a discussão não era tão rica, mesmo a discussão pedagógica não era tão rica. Éramos poucos e continuávamos

a ser poucos. É verdade que levávamos alguns bolos e alguns chouriços, mas também não é menos verdade que discutíamos os problemas dos nossos alunos, mas quase sempre de um modo informal” (A-5).

Por último, um terceiro período que se inicia pela década de 90 do século passado, em que são visíveis, da parte da administração educativa, quer o reconhecimento do estado de calamidade em que se encontrava a educação básica, mas fundamentalmente o 1º ciclo, quer, também, todo um conjunto de propostas de mudança e inovação pedagógicas que chegavam às escolas e que os professores reconhecem e referem como tempos de alterações e novas solicitações ao conselho escolar. Toda esta dinâmica teve o seu ponto alto com a publicação e apresentação pelo país do “*Pacto Educativo para o Futuro*”, de 1996 e da autoria da equipa do ministro da educação Eduardo Marçal Grilo.

4. Os agrupamentos e a criação de novos espaços de debate pedagógico

No desenvolvimento deste nosso trabalho de busca e análise de espaços e contextos de debate e animação pedagógica assim como de desenvolvimento do currículo na escola do 1º ciclo do ensino básico, voltamos a encontrar-nos, agora, com a realidade organizacional decorrente da criação dos agrupamentos de escola. Mas o nosso enfoque é o da animação pedagógica.

A integração da escola do 1º ciclo do ensino básico num novo sistema de organização local – quase sempre concelhio – da educação e do ensino, coloca estas escolas e os seus docentes num outro contexto de desenvolvimento das suas funções. Fá-los participantes de novos espaços, de novos contextos e de outras problemáticas.

Os professores do 1º ciclo do ensino básico passam a ter, de agora em diante, presença e voz no conselho pedagógico do agrupamento¹⁶. Esta presença é assegurada pela participação do coordenador do conselho de docentes.

Para além deste órgão os professores do 1º ciclo do ensino básico participam, ainda, noutros órgãos de orientação e coordenação educativas, como sejam os conselhos para a articulação curricular, vulgarmente designados por conselhos de docentes (CD), os conselhos

¹⁶ Dec. Lei nº 115-A/98, artº 25º.

para a coordenação pedagógica, também designados por conselhos de titulares de turma/ano (CT) e, ainda, as reuniões informais – mas consideradas necessárias e importantes – restringidas agora aos docentes da mesma escola.

4.1 - O conselho pedagógico: novo espaço para o 1º ciclo do ensino básico

O conselho pedagógico é um órgão anterior à criação dos agrupamentos de escola, que abrangia apenas os professores do 2º e 3º CEB e do ensino secundário. Era um órgão colegial e decorrente dos princípios da “*gestão democrática*” das escolas (desenvolvida a partir da revolução de Abril de 1974) e que encontrava alguma correspondência de funções no conselho escolar do ensino primário/1º ciclo do ensino básico, acima analisado.

Com a criação dos agrupamentos de escola, o conselho pedagógico vê ampliada a sua representação, dado que tem agora que integrar toda a realidade educativa do agrupamento, pelo que os coordenadores dos conselhos de docentes do 1º ciclo do ensino básico e educação pré-escolar são, por inerência, membros do conselho pedagógico do agrupamento.

A participação e a relevância do 1º ciclo do ensino básico no seio do conselho pedagógico vai depender e ser condicionada por variados factores. Desde logo o facto de se tratar de uma participação por representação, isto é, o conteúdo e pertinência das intervenções está sempre condicionado pelo entendimento, leitura e capacidades do coordenador do conselho de docentes; por outro lado, essa participação terá sempre que ser enquadrada e relativizada no contexto amplo do funcionamento do conselho pedagógico, definido como o “*(...) órgão de coordenação e orientação educativa da escola – leia-se agrupamento -, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente*”¹⁷; por último, devemos igualmente considerar a recetividade que as questões do 1º ciclo do ensino básico encontravam ou não, da parte dos restantes elementos do conselho pedagógico. Neste campo o entendimento e integração do 1º ciclo do ensino básico nem

¹⁷ Dec. Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, alterado pela Lei nº24/99 de 22 de Abril , Artº 24º.

sempre foram fáceis, como conclui do seguinte registo de uma das entrevistas:

“No princípio dos agrupamentos, os professores da EB-2/3 não percebiam por que razão, nós devíamos estar a ocupar dois lugares no conselho pedagógico, pois aqueles lugares até eram deles e nós não tínhamos problemas que justificasse a nossa presença. Os assuntos relativos ao 1º CEB ou não eram tratados ou não interessavam a ninguém. Agora as coisas estão um pouco melhor. Eles próprios começam a ver que também temos problemas e que muitos dos problemas deles já vêm do nosso ciclo, etc” (B-4).

4.2 - Estruturas de orientação educativa

O conselho escolar, cujas funções analisámos no capítulo anterior, deixou de existir em virtude do novo sistema de organização e administração do ensino. Em seu lugar foi criado o conselho de docentes, estrutura de orientação educativa que se pretendia mais dinâmica, com funções mais abrangentes, por que integrado numa estrutura mais global de gestão da educação num espaço territorial mais alargado.

Por outro lado, a antiga escola primária/escola do 1º ciclo do ensino básico deixou de ser uma unidade individual com os seus órgãos de gestão próprios – diretor da escola e conselho escolar – e passou, também ela, a integrar o conjunto de todos os estabelecimentos de ensino do 1º ciclo do ensino básico ficando sob a direção dos órgãos de gestão do agrupamento. Ao nível da escola do 1º ciclo do ensino básico deixou de haver qualquer órgão ou espaço formal de discussão e decisão sobre os problemas de educação existentes naquele contexto. As preocupações de cada escola ou são gerais e assumem dignidade de discussão e análise em conselho de docentes, ou são demasiado específicas – ainda que importantes – e não encontram lugar nem espaço de discussão.

O *conselho de docentes para a articulação curricular* assim como o *conselho de docentes para a coordenação pedagógica* são dois órgãos que o RAAG designa de “*estruturas de orientação educativa*”. Apesar da sua constituição e funções gerais estarem consignadas em lei, é no entanto deixada ao critério de cada agrupamento a liberdade da sua criação e composição desde que visem como fim último o desenvolvimento do projeto educativo de cada escola/agrupamento, numa perspetiva de:

- a) *“O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola/agrupamento;*
- b) *A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;*
- c) *A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.”*¹⁸

O diploma citado autonomiza a *“articulação curricular”* (artº 35º) da *“coordenação pedagógica”* (artº 37º), remetendo, no que ao 1º ciclo do ensino básico diz respeito, a realização dessas tarefas para um órgão que designa por *“conselho de docentes”*, sem contudo esclarecer se se trata de um *“conselho de docentes para a articulação curricular”*, ou de um *“conselho de docentes para a coordenação pedagógica”*.

No uso da liberdade que cada escola/agrupamento deve fazer da aplicação e desenvolvimento da sua margem de autonomia, na grande maioria dos agrupamentos, em que os nossos entrevistados se integravam (27 em 30), encontramos a existência destes dois órgãos e apenas em três foi decidido concentrar os dois conjuntos de funções num órgão único, que designaram genericamente por *“conselho de docentes”*.

Segundo o espírito geral da norma em apreço (Dec. Lei nº 115-A/98,) deveremos entender por *articulação curricular* a elaboração e o desenvolvimento de planos de estudo contendo os programas definidos a nível nacional em articulação com as componentes locais do currículo, com vista à aquisição das competências definidas para o final de cada ciclo; enquanto a *coordenação pedagógica* se constituirá num processo que incrementará a reflexão e harmonização das actividades a desenvolver pelas turmas em cada um dos respectivos anos de escolaridade.

Sem prejuízo da análise que se possa extrair do quadro-síntese a seguir apresentado podemos concluir, pelo trabalho de campo realizado que, regra geral, ao *“conselho de docentes de articulação curricular”* são, na prática, atribuídas funções de um forte pendor administrativo, originadas no conselho pedagógico, sem grandes ligações com a organização e desenvolvimento do currículo, pois:

“(…) no conselho de docentes (de articulação curricular) tratamos dos assuntos que vêm do conselho pedagógico (...) são sobretudo questões relacionadas com a documentação e

¹⁸ Dec. Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, Artº 34º -2.

informações relativas à organização e gestão do agrupamento (...)” (D-2).

Enquanto no:

“(…) conselho de docentes para a coordenação pedagógica realizamos actividades por anos de escolaridade, nomeadamente as planificações, as matrizes para as fichas de avaliação” (C-1), a aplicar em cada ano, no decurso do período lectivo, em todo o agrupamento.

Pela análise do Quadro-13, verificamos existir uma preponderância das questões administrativas nas agendas dos dois órgãos em apreço.

Quadro-13 - Estruturas de orientação educativa

	CONSELHO DE DOCENTES PARA A ARTICULAÇÃO CURRICULAR	CONSELHO DE DOCENTES PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
Periodicidade das reuniões	<ul style="list-style-type: none"> • Ordinariamente uma vez por mês e após a reunião do conselho pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordinariamente uma vez no final de cada trimestre
Composição	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes do 1º Ciclo em exercício de funções no agrupamento¹⁹. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes titulares de turma e que leccionam ao mesmo ano de escolaridade;²⁰
Temáticas debatidas	<ul style="list-style-type: none"> • Questões de ordem legal e administrativa; • Informações do conselho pedagógico e relacionadas com a orgânica e funcionamento do agrupamento; • Plano Anual de Actividades, Regulamento Interno, Projecto Educativo, planificações, projectos curriculares, planos de recuperação, supervisão das AEC; • Avaliação das aprendizagens no final de cada período; • Preparação das actividades a desenvolver ao longo do mês; • Problemas de disciplina e comportamento dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Assuntos de ordem pedagógica: materiais, planificações/Aprovação de fichas de Avaliação Trimestral; avaliação do final do período, planos de recuperação; • Questões de disciplina e indisciplina; • Análise do desenvolvimento do currículo; • Construção de instrumentos de recolha de dados para efeitos de avaliação: grelhas de observação e registo; • Avaliação de projectos curriculares de turma.
Pontos Positivos	<ul style="list-style-type: none"> • Existência de muita informação de carácter legislativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço privilegiado para tratar de assuntos pedagógicos de cada ano específico.
Pontos negativos	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca produção, é dominado por questões burocráticas do Conselho Pedagógico; • Dificuldade e falta de abertura das pessoas para debater questões pedagógicas. Estas ficam para último ponto da agenda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de debates pedagógicos coerentes e organizados; • Ocupação indevida deste espaço por agendas exteriores à natureza e funções do órgão.

¹⁹ Regra geral, os docentes do 1º Ciclo em exercício de funções nos denominados “apoios educativos” integravam o conselho de docentes para a articulação curricular do 1º ciclo, verificámos no entanto a existência de algumas situações – apenas 3 - em que estes docentes faziam parte do respetivo departamento curricular da educação especial.

²⁰ Nas escolas em que um professor lecciona a mais do que um ano, o conselho de coordenação pedagógica é organizado por professores do 1º e 2º anos um; e 3º e 4º anos, outro.

Por um lado reconhece-se o “*conselho de coordenação pedagógica*” como espaço privilegiado para o debate e tratamento das questões pedagógicas de cada ano específico; mas, por outro lado, lamenta-se a ausência desses mesmos trabalhos, sobretudo por ocupação indevida do espaço, por questões oriundas do conselho pedagógico ou do próprio órgão de gestão.

No que diz respeito às temáticas debatidas verificamos existirem transferências de assuntos entre as agendas dos dois conselhos, sem que seja possível fixar temáticas exclusivas de cada um. Esta situação origina, com frequência, a descoordenação e o não aproveitamento correcto do tempo útil com resultados mais positivos. Daí que se sinta uma necessidade de alteração e correção destas estruturas organizativas.

Esta ideia pode ser fundamentada na opinião de um dos nossos entrevistados, que, no entanto, espelha bem um pensamento colectivo: “*O Conselho de Titulares andamos há três anos para dar cabo dele, porque achamos que não faz sentido*” (B-6).

O peso e a importância dos problemas e das temáticas relacionadas com o 1º ciclo do ensino básico, já foi matéria evidenciada quando tratámos do papel do 1º ciclo do ensino básico no desenvolvimento do conselho pedagógico, mas é uma questão recorrente ao longo da análise dos órgãos de gestão intermédia do agrupamento.

Os docentes entrevistados manifestam uma opinião muito vincada quanto à desvalorização que, em seu entender, é dada, ao papel do 1º ciclo do ensino básico:

“Os conselhos de docentes andam a reboque dos conselhos pedagógicos. Enquanto locais e espaços para discutir questões pedagógicas relacionadas com as suas práticas e com os seus alunos, isso não existe pura e simplesmente. Se nos conselhos escolares (antes da criação dos agrupamentos) não se fazia nada nestas áreas, nos conselhos de docentes nada se continua a fazer. Por paradoxal os colegas passaram a queixar-se de haver muito trabalho e isso é verdade, o que acontece é que é trabalho burocrático, decorrente das reuniões do pedagógico, muitas vezes nada relacionado com o 1º ciclo, mas que temos que ouvir e voltar a discutir, sem qualquer utilidade ou sentido” (D-1).

Outra das críticas que os docentes dirigem a esta nova organização e funcionamento dos órgãos criados tem a ver com aquilo que poderemos identificar como sendo a transposição para aplicação no 1º ciclo do ensino básico do modelo pensado para a realidade dos restantes ciclos.

“As reuniões de Titulares de Turma não fazem qualquer sentido. Desde logo porque a grande maioria dos professores não é titular apenas de uma turma. O que é isso de ser titular de turma? Então e as outras às quais eu dou aulas não são da minha responsabilidade? Isto é, mais uma vez foram transferidos para a realidade do 1ºCEB os mecanismos e a organização do 2º e 3º Ciclos. Os professores falam de alunos que os outros não conhecem, não são seus alunos” (E-2).

O que aqui está em causa são as limitações que o exercício da monodocência acarreta para o 1º ciclo do ensino básico em termos comparativos e funcionais com os restantes ciclos, nomeadamente o conhecimento dos alunos e do funcionamento de cada turma por um número mais alargado de docentes. No 1º ciclo do ensino básico é-se professor daquela turma concreta e só daquela, e do lado dos alunos só se têm aquele professor e só aquele.

Os aspetos acima evidenciados dificultam ao professor um conhecimento de alunos de outras turmas. Mas esta dificuldade é ainda mais acentuada e sem hipótese de poder ser minorada, quando num qualquer conselho de docentes se tratam de assuntos relacionados com escolas e alunos que, na prática, estão separados por dezenas de quilómetros.

Esta situação provoca uma dúvida sobre se foi útil e acertado ter terminado – por via da extinção do “*velho conselho escolar*” -, com qualquer espaço de reunião formal e decisória ao nível do estabelecimento do 1º ciclo do ensino básico.

Mas pode a escola, individualmente considerada, viver assim, ignorando os seus próprios problemas?

Provavelmente não. Por isso, para ultrapassar essa dificuldade, os docentes vão encontrando soluções:

“Algumas escolas continuam a ter reuniões mais formais ou mais informais, quando têm que resolver alguma coisa que diga exclusivamente respeito aquela escola. Isto porque continua a haver problemas e assuntos que não encontram espaço para discussão nos outros espaços de discussão que foram criados nos agrupamentos. Hoje, nos conselhos de docentes a agenda da reunião é muito cheia e extensa o que acaba por não deixar tempo para tratar outros assuntos” (D-4).

Os docentes parecem sentir, reconhecer e assumir a existência de uma margem de individualidade da sua escola. A integração no agrupamento não foi, nem sabemos se alguma vez será, total. Para responder a esta realidade eles encontram soluções, ainda que não sustentadas na lei.

Conclusão

A denominada “*primavera marcelista*” deu sinais de abertura política que aos docentes mais informados e esclarecidos deixava antever mudanças educativas. Estas, porém, pela parte do próprio poder político eram observadas como facilitadoras de espaços para a criação de dinâmicas demasiado rápidas e sobretudo não controláveis. Houve pois necessidade de cercear essas veleidades.

O período da revolução que se seguiu vai, finalmente, trazer também à educação e no caso em apreço, à escola primária, a democracia e o desenvolvimento, objetivos proclamados pelos revolucionários de abril de 1974.

Estas mudanças vão concretizar-se, na escola primária, pela criação de um conjunto de normas que ficaram conhecidas pela “gestão democrática” das escolas, que no, nosso caso e na matéria em análise, se traduziu na criação e desenvolvimento do conselho escolar, como espaço privilegiado de debate e animação pedagógicos.

Num primeiro momento da vida democrática e animados pelos ideais da revolução, uma boa parte do ensino primário vivenciou, praticou e realizou mudanças na escola para além de interiorizar uma nova forma de ser professor do ensino primário.

Mas, à medida que o tempo avançava, a concretização das promessas tardava, as experiências e as mudanças foram estiolando e a estrutura “conselho escolar” não conseguiu realizar e desenvolver as funções que na lei lhe foram atribuídas, tornando-se muitas vezes num ritual obrigatório cumprir.

No entanto a escola não pára nem se acomoda totalmente. As políticas educativas entretanto propostas e implementadas, vão interpelar os docentes confrontando-os com novas necessidades. Estas, porém, não encontram resposta no conselho escolar, e os docentes vão procurar apoios e soluções nos denominados espaços não formais: os encontros entre docentes, por afinidades -- o ser do mesmo curso; o estar na escola mais próxima; o viajar no mesmo transporte, etc. Trata-se de respostas nem sempre estruturadas, é certo, mas que vão colmatando ad suas reais necessidades.

Esta situação, de alguma estagnação ou, mais precisamente, de desfasamento

entre as estruturas e a realidade da escola do 1º ciclo, encontra as suas causas na ausência de lideranças e de incentivos ao seu aparecimento. Uma qualquer proposta de inovação não era liminarmente rejeitada, mas, na prática, não tinha qualquer possibilidade de ser desenvolvida, dado que isso trazia implícito mais e maior trabalho e empenhamento dos docentes ao qual não correspondia qualquer incentivo fosse ele de natureza material ou profissional. Tenha-se presente o que dispunha o estatuto da carreira docente em vigor ao tempo e a progressão na carreira. Todo o desenvolvimento da progressão estava dependente do tempo de serviço. Era uma progressão por anos de serviço.

A necessidade de uma “*nova revolução*”, não nos moldes da realizada em abril de 1974, era desejada e falada em surdina, quer pelos docentes, quer pela administração. Referências do género: “*o 1º CEB bateu no chão*”, e outras mais, nada elogiosas para a qualidade do trabalho desenvolvido neste nível de ensino, eram frequentes.

Esta consciência tornou-se tanto mais evidente quanto a situação é mesmo referida, evidenciada e acautelada a dignificação da escola do 1º ciclo do ensino básico em todas as normas e demais documentos que hão-de criar e desenvolver os agrupamentos de escolas. Era intenção, expressa na lei, por parte dos decisores políticos, que a criação dos agrupamentos não só desse ao 1º ciclo do ensino básico e à educação pré-escolar um espaço de plena integração na nova realidade orgânica, mas também acautelasse e desenvolvesse as especificidades de cada um destes níveis de educação e ensino.

Constata-se, passado algum tempo do desenvolvimento do modelo, que tal integração foi difícil, mas com o passar do tempo e do empenhamento das lideranças, esta dificuldade tem vindo a ser ultrapassada. Situação bem diferente se passa com o acautelar das “*especificidades do 1º CEB*”. Toda a organização e dinâmicas criadas ou a criar seguem como modelo o definido para os restantes ciclos e, por extensão, aplica-se igualmente ao 1º ciclo do ensino básico.

Capítulo 7

**Organização e desenvolvimento do currículo
na escola primária / 1º ciclo do ensino básico**

Capítulo 7

Organização e desenvolvimento do currículo na escola primária / 1º ciclo do ensino básico

Introdução

1. Organização curricular

1.1 - 1974 – A revolução e as alterações curriculares

1.2 - 1975 – Um novo programa e a criação das fases de escolaridade

1.3 - 1980 Novo programa e dois modelos de organização curricular

1.4 - A reforma do sistema educativo – Os programas de 1990

1.5 - Reorganização Curricular no 1º Ciclo – Currículo Nacional do Ensino Básico

2. Critérios de gestão do currículo

2.1 - Os manuais escolares como critério primeiro

2.2 - O programa oficial como critério de organização do currículo

2.3 - Outros critérios

3. A avaliação das aprendizagens no processo de desenvolvimento do currículo

3.1 - Objeto da avaliação

3.2 - Critérios de avaliação e instrumentos de recolha de informação

3.3 - Validação da avaliação

3.4 - Os professores e a qualidade da avaliação

Conclusões

Capítulo 7

Organização e desenvolvimento do currículo na escola primária / 1º ciclo do ensino básico

Introdução

Como temos vindo a constatar, toda e qualquer alteração política produz, obrigatoriamente, alterações aos mais diversos níveis e instâncias da sociedade. A educação não é exceção e, muito menos, na escola primária. A revolução de abril de 1974 introduziu profundas alterações na escola primária por via dos currículos e orientações curriculares, mais do que por qualquer outra via.

Num primeiro ponto deste capítulo, faremos um percurso curricular pela análise detalhada de todos os programas publicados desde a revolução de abril até aos atualmente em vigor.

Nos primeiros programas objeto da nossa análise – *Programas do Ensino Primário* (1975) – um elemento importante a reter é o facto de eles implicarem uma reestruturação em todo o funcionamento e organização da escola, com a criação das denominadas *Fases de Escolaridade*.

A mudança política no país (1980) determinou a elaboração de um novo programa e sua entrada em vigor no ano letivo de 1980/81. O centro e a direita política chegam ao poder (a Aliança Democrática – AD - ganha as eleições gerais de 1980) e as opiniões críticas do programa de 1975 vão exigir a elaboração de um novo Programa -1980, cuja estrutura e coerência interna, analisaremos, igualmente, neste capítulo.

O ano de 1986 ficará registado como data importante na história da educação, e, em particular no ensino primário. É a partir desta data que a escola primária abandonará esta designação e passaremos a registá-la como *Escola Básica do 1º ciclo* ou *EB-1*, e os seus professores abandonarão a designação de professores do ensino primário, designação que os identificava, e passarão a designar-se por *professores do 1º ciclo*.

Estas simples designações, que só por si não passariam disso, encerram profundas transformações na escola portuguesa e na escola básica do 1º ciclo em particular. Foi o tempo da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) -- a que chamaram a *constituição da educação portuguesa* -- e da reflexão e produção de leis e outros documentos - movimento que ficou conhecido pela *Reforma do Sistema Educativo*.

É com a análise dos programas de 1990 e o movimento de reflexão sobre a *Reorganização Curricular/Reflexão Participada do Currículo*, que decorreu ao longo do ano letivo de 1996/97 e culminou com a publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, que encerraremos o primeiro ponto do presente capítulo.

Num segundo ponto, abordaremos, segundo a opinião dos docentes por nós entrevistados, os critérios a partir dos quais o docente estrutura o desenvolvimento do currículo, correspondente ao seu ano/turma.

Num terceiro e último lugar, trataremos da avaliação das aprendizagens, como parte integrante da organização e desenvolvimento de um currículo. Questões como a evolução do objeto de avaliação, critério e instrumentos utilizados na recolha de informação, a validação dessa mesma avaliação e a atitude dos docentes entrevistados sobre a evolução da avaliação das aprendizagens ao longo do percurso em análise são outras tantas questões que a seguir registamos.

1 - Organização Curricular

1.1 - 1974 - A revolução e as alterações curriculares

Em termos de organização curricular, as alterações introduzidas no ensino primário, a partir de 1974, foram em número significativo mas, às mesmas, não têm correspondido as devidas alterações em termos organizacionais.

A remodelação dos programas do ensino primário, que no ano letivo de 1974/75 incidiu exclusivamente sobre os da 1ª classe (aprovados por despacho ministerial nº 24-A/74), é ditada pelo contexto social e político que iniciávamos e, por isso, teria que ser rápida, uma vez que, na opinião dos responsáveis políticos de então, dado que “(...) era

imperioso garantir a actividade escolar, pressupôs, desde logo, uma remodelação a efectuar no decurso do mesmo ano lectivo, para vigorar em anos lectivos posteriores”¹

O referido programa propunha três grandes objetivos:

- Observar e utilizar o meio
- Viver em sociedade
- Iniciar a aquisição das primeiras noções básicas

As alterações do programa, além de responderem de forma urgente ao novo contexto social e político emergente, pretendiam cobrir um conjunto de aquisições tão vasto que, no futuro, viriam a ser tarefa da educação pré-escolar. Estas alterações continham uma primeira parte denominada *Trabalhos Preparatórios Gerais*, composta por atividades práticas que englobavam, desde os exercícios sensoriais aos exercícios de observação, de esquema corporal (localização, orientação no espaço e no tempo), passando por exercícios de atenção e memória, de preparação manual e de coordenação visual motora até aos exercícios de ritmo e audição. Uma segunda parte, que englobava os conteúdos programáticos de cada área disciplinar.

As atividades constituintes dos *Trabalhos Preparatórios Gerais* irá manter-se nos programas do ensino primário que virão a entrar em vigor em 1975/76 (programa de “*capa laranja*”⁽²⁾), mas agora com a designação de *Actividades Iniciais*, também conhecidas entre os docentes por *propedêutica*, uma vez que tinham a função de preparar para aquisições mais desenvolvidas. Encontramos ainda a mesma designação e organização nos programas do ensino primário de 1980. Estas atividades serão abandonadas, apenas na reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário ⁽³⁾, decorrente da publicação da LBSE (1986) e que dará origem aos programas do 1º ciclo do ensino básico publicados em 1990 e ainda em vigor.

¹ Programas do Ensino Primário Elementar 1975: 7.

² Designação pela qual os Programas de 1975 ficaram conhecidos em virtude da sua capa ser de cor laranja.

³ Aprovada pelo Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto.

Este conjunto de atividades de desenvolvimento e competências, designado por *propedêutica*, justifica-se, exatamente, pelo facto de:

“(...) ao entrar para a escola, grande parte das crianças não vêm preparadas para aprender, dada a inexistência de educação Pré-escolar gratuita no nosso país. Pô-la imediatamente em situação de aprendizagem, será provocar o desânimo de “não ser capaz”. Por isso “a maior parte das actividades que se sugerem deverão ser apresentadas sob a forma de jogo, já que a actividade lúdica é característica marcante das crianças desta idade”. (Programas do Ensino Primário, 1975: 19).

Tomando como documento de análise o *Programa do Ensino Primário - 1974-1975*, encontramos um grande bloco de conhecimentos e aprendizagens, designado por *Noções Específicas*, e que contemplam aquilo que vulgarmente se designava por disciplinas do ensino primário, concretamente: *Língua Portuguesa, Matemática* (herdeira da Aritmética e Geometria), *Ciências Geográfico-Naturais, Educação Visual, Trabalhos Manuais e Música*. É abandonada a disciplina de História que, no futuro, como veremos adiante, conjuntamente com as *Ciências Geográfico-Naturais* vai dar origem ao *Estudo do Meio Físico e Social* e, atualmente, *Estudo do Meio*.

Uma nota para referir que a problemática das componentes locais do currículo e a sua relação com o currículo nacional, no ensino primário/1º CEB, há uns anos a esta parte em discussão, é introduzida pela reforma de Veiga Simão (1971-73), mas só claramente assumida pelos programas do ensino primário de 1974-75, quando se declara, nas sugestões para o desenvolvimento das Ciências Geográfico-Naturais, que se deve ter *“como finalidade, nesta fase, levar a criança a contactar com o seu meio ambiente”*, se esclarece que *“não se trata de dar noções mas de proporcionar oportunidades de observação e investigação e de despertar na criança o apetite do saber, de um saber feito de experiência e busca”* (Programas, 1974: 59) e se enumeram como conteúdos a estudar: a escola, a habitação, os meios de transporte locais e outros temas sempre relacionados com a criança no seu meio ambiente.

1.2 - 1975 - Um novo programa e a criação das *fases de escolaridade*

Realizados os ajustes e alterações no que respeita à reorganização do currículo do ensino primário, que a revolução exigia e a situação política e social recomendava, no final do ano letivo de 1974/75 são publicados os *Programas do Ensino Primário-1975*.

Este documento é uma profunda reorganização do currículo do ensino primário. Passados mais de trinta anos sobre a sua entrada em vigor (Outubro de 1975) e vinte e cinco sobre a data da sua substituição (Julho de 1980), é, ainda hoje, um programa do qual os professores guardam referências – sobretudo os que com ele realizaram a sua formação pedagógica - como tendo realizado a maior e melhor reforma do currículo do ensino primário, restando ainda em vigor algumas marcas que então foram introduzidas.⁴

Os programas de 1975 inspiravam-se nos então recentes desenvolvimentos da psicologia da criança. As teorias de Genebra, concretamente Piaget, cuja discussão e circulação de ideias, junto dos professores e decisores da educação, a nova situação política proporciona.

Tendo em conta a análise da introdução destes programas, a criança - a quem se destina a ação educativa -, deveria ser considerada, segundo os estudos da Psicologia Evolutiva:

“(...)como um indivíduo em evolução, num determinado contexto social, (...) e que traduz, nas suas várias fases, formas de desenvolvimento cada vez mais complexas e sempre determinadas por necessidades internas de equilíbrio, em franca inter-relação com os estímulos do meio ambiente” (Programas, 1975: 9).

Vemos, assim, que o aluno deixou de ser considerado um *“adulto em miniatura”*, que é preciso educar, e passou a ser tido como um *“ser em evolução”*, com o um desenvolvimento psicológico que é necessário ter em conta, quer no valor da sua individualidade, quer na sua integração no grupo social em que se situa e interage. O ritmo de evolução como uma característica individual de cada aluno, nesta fase, não pode ser respeitado pela manutenção de uma organização pedagógica assente em classes com a duração normal de um ano de escolaridade e com um sistema eliminatório no final de cada ano.

⁴ Referimo-nos à impossibilidade de retenção dos alunos no final da 1ª classe, o que ainda hoje se mantém em vigor para o 1º ano de escolaridade.

Os dados da psicologia defendem que o facto de uma criança aceder a uma determinada idade cronológica não significa, só por si, que estejam igualmente desenvolvidas todas as características necessárias e imprescindíveis para integrar e assimilar as aprendizagens respetivas. A consideração pelo ritmo de cada aluno é uma das notas fundamentais do programa em análise e, por isso, cada “*professor, em face de cada um dos seus alunos e respeitando o grau de evolução em que se encontram, deve tomar as atitudes que melhor favoreçam o desenvolvimento real das suas capacidades*” (Programas, 1975: 9).

Mas, a reorganização do currículo do ensino primário tem antecedentes. Em 1973 foi constituído um grupo de trabalho entre o GEP e a DGEB com o objetivo de estudar uma nova estrutura e organização do ensino primário que eliminasse a organização por *classes*, dado que se tinha como certo ser esta organização a principal causa da alta percentagem de repetências que, no final da 1ª classe, atingia os 30%.

Esta era a questão de fundo e mais imediata que preocupava os decisores das políticas educativas, antes e a seguir ao 25 de abril de 1974, e à qual era urgente dar resposta. Daí que, desde o final de 1973, como referimos acima, no seio da DGEB houvesse um grupo de responsáveis, com uma visão diferente do ensino primário, que já previam e planeavam um conjunto de medidas e alterações, nomeadamente: a formação contínua de professores, a reorganização da rede escolar, a organização por *fases de escolaridade* e a eliminação das *classes* e conseqüentemente uma reformulação dos currículos e dos programas.⁵

A revolução de abril de 1974 tornou possível, de imediato, uma reformulação dos programas em vigor nessa data, com especial incidência no currículo da 1ª classe que entrou em vigor em 1974/75 e a que já nos referimos no ponto 1.1. Entretanto, foram elaborados novos programas para toda a escola primária que entraram em execução no ano letivo de 1975/76 e, simultaneamente, foram criadas as *fases de escolaridade*. A formação contínua de professores, organizada e sistematizada com implicações na progressão da carreira, teve que esperar até 1992 e a reorganização da rede escolar, salvo exceções sempre pontuais, só a partir de 2005 e, num quadro de grandes apoios comunitários, começou a ser abordada.

⁵ FERNANDES, Rogério (2008). Entrevista gravada concedida ao autor. Arquivo pessoal.

Com o envolvimento das autarquias locais e no desenvolvimento de um plano mais geral de transferências de competências para os municípios, foi possível iniciar a resolução deste grave problema - com implicações profundas ao nível da qualidade da educação - que era a existência de escolas do 1º CEB com menos de 10 alunos e a sua organização em centros Escolares de média dimensão.

Centramos agora a nossa análise nas alterações do desenho curricular e na sua transferência para os Programas – 1975.

Ao utilizarmos na nossa análise do termo: *Programas – 1975* e *Fases de Escolaridade*, não estamos a lidar com duas realidades distintas, mas sim uma e a mesma realidade. Os *Programas – 1975* foram editados pelo ministério da educação e a sua entrada em vigor fez-se por Despacho Interno do Secretário de Estado da Orientação Pedagógica de 4 de Julho de 1975; as *Fases de Escolaridade* não são um novo documento, norma legal ou orientação metodológica autónomas. Quando falamos de *Fases de Escolaridade*, estamos a referir-nos à estrutura interna e ao desenho curricular que organiza o denominado *Programas – 1975*.

Para responder a esta nova conceção da organização e do desenvolvimento do currículo é eliminado o *regime de classes* e substituído pelo de *fases de aprendizagem*. Cada uma delas com a duração de dois anos. Considerava-se que uma criança, que no final de um determinado ano, não tivesse atingido o desenvolvimento característico dessa sua idade, nada a impedia que no ano seguinte não viesse a recuperar o “*tempo perdido*” e a colocar-se ao nível exigido no final da fase respetiva.

Por outro lado, a heterogeneidade de cada turma ou grupo de alunos é, agora, considerada como um dado a ter em conta na organização e no desenvolvimento do currículo, elemento que o ensino tradicional não considerava, uma vez que prosseguia um nivelamento por classe, artificial e gerador de injustiças e exclusões.

A institucionalização das *fases de escolaridade* possibilitaria, assim, a criação de um grupo de alunos de características heterogéneas. Estas, trabalhando em conjunto e no horizonte temporal de dois anos, estimulariam a motivação, no respeito pelo ritmo de cada

criança e na valorização das suas realizações.

O segundo elemento caracterizador dos programas de 1975 tem a ver com os seus conteúdos e a sua organização. Cada uma das áreas curriculares, constantes do Quadro-14, desdobrava-se, agora, em três ou quatro objetivos gerais. Pretendia-se assim desenvolver e concretizar um conjunto de conteúdos, num processo contínuo e não homogéneo e num horizonte temporal de dois anos designado por *final de fase*.

Quadro-14 - Programas – 1975 e sua divisão por fases de escolaridade

	1ª FASE (1º e 2º anos)	2ª FASE (3º e 4º anos)
ÁREAS CURRICULARES	<ul style="list-style-type: none">• Actividades iniciais• Meio Físico e Social• Língua Portuguesa• Matemática• Expressão Plástica• Movimento, Música e Drama• Educação Física	<ul style="list-style-type: none">• Língua Portuguesa• Matemática• Meio Físico e Social• Saúde• Expressão Plástica• Educação Física• Educação Musical

Assume-se claramente, no texto introdutório, que:

“(...) o conteúdo dos programas e os processos pedagógicos inerentes à sua aplicação é afectado pelo regime político em que se delineiam. A instituição escolar pública é função do Estado e encontra-se ao serviço do Povo. Deste modo, os programas que servem um regime fascista não podem, é evidente, aplicar-se à construção de uma sociedade democrática” (Programas, 1975: 7).

Se dúvidas houvesse, fica aqui demonstrado o que os curriculistas defendem quando afirmam que a definição de um currículo, é fruto de um arbítrio cultural, é algo que está situado e datado por um contexto político, social e económico.

Os autores deste programa definem-no claramente como sendo *“(...) um instrumento de acção que os professores possam realizar”* (ibid). Para conseguir este desiderato, os professores e a escola deveriam convocar, para o debate e reflexão, todos os serviços, nomeadamente: *“conselhos escolares, delegados e adjuntos pedagógicos, inspectores orientadores e escolas do magistério primário”* (ibid.), de molde a obter uma escola que fosse um centro de debate pedagógico permanente, com o esclarecimento recíproco dos intervenientes. Estes são os programas para o Ensino Primário saídos da revolução de 1974, com uma duração prevista para três anos, mas que irão manter-se em vigor até 1980.

Para além da sua organização por fases de escolaridade, estes são programas

que mobilizam metodologias ativas, interdisciplinares e de integração e globalização das aprendizagens. Apontam mesmo, como chave de entrada para o seu desenvolvimento, uma grande área interdisciplinar denominada *Meio Físico e Social* que vai integrar e desenvolver aprendizagens e saberes provindos tradicionalmente da *História* e das *Ciências Geográficas-Naturais*. A sua colocação no texto do programa é de destaque em relação às restantes:

“ (...) através desta rubrica pretende-se que a aprendizagem se desenvolva em permanente contacto com a vida. Assim será a partir das actividades nela sugeridas que todas as outras rubricas procurarão conseguir os seus objetivos específicos”.(idem, ibidem: 27).

É a partir do *Meio Físico e Social* que todas as atividades se vão desenvolver e todos os saberes se vão construir. Esta área é, de certo modo, o *terreno* onde todas as outras vão encontrar motivos para o seu desenvolvimento e concretização. Tudo tem a ver com tudo e tudo é mobilizado em torno de um tempo que, por sua vez, está diretamente ligado à vida de cada criança. É a globalização das aprendizagens e, simultaneamente, a integração dos saberes construídos em interação com todos os saberes anteriormente adquiridos e agora mobilizados para novas aquisições.

Pela primeira vez aparece a designação de *Expressão...*, como designação de uma área do saber. As disciplinas dos programas anteriores, de *Educação Visual* e *Trabalhos Manuais*, vão dar lugar à *Expressão Plástica*, área destinada fundamentalmente à exploração de materiais e manipulação de instrumentos, permitindo, assim, à criança criar e recriar o mundo e expressar tudo o que a rodeia e como o compreende. A *Música* dá lugar a uma área globalizante, que procura abarcar várias formas de comunicação e expressão e é designada de *Movimento, Música e Drama*. É introduzida a *Educação Física* e, na 2ª Fase, (3º e 4º anos) é criada a área de *Saúde*.

Trata-se de um Programa organizado por “*fases, em vez de classes*” (Machado et al: 1991) composto por objetivos acompanhados de inúmeras sugestões de atividades e que pretendiam ser um auxiliar do professor, mas que, apesar disso, vai sofrer grande resistência por parte de um elevado número de docentes, como se exemplifica no seguinte testemunho:

“Sim, eram diferentes, mas olhe que nós também tínhamos muita dificuldade na sua aplicação

e em construir as nossas planificações. Havia muita coisa de antigamente que agora era preciso cortar, mas nós sentíamos que não devíamos deixar de abordar, mas tínhamos que o fazer e isso era muito difícil” (A-1).

Compreende-se essa reação, já que; por um lado, estamos num momento de rutura social e política com toda a instabilidade que isso acarreta; por outro, as alterações de conteúdos e metodologias vinham ao arrepio do até aí institucionalizado. São assim duas ruturas que se sobrepõem tornando o futuro mais denso e incerto.

Era esta mobilização e empenho – numa perspetiva e num posicionamento revolucionário ao tempo – que iriam ditar o êxito ou o fracasso deste projeto de organização curricular do ensino primário e respetivos programas. Tendo em conta os testemunhos por nós obtidos no terreno, podemos analisar o seu desenvolvimento e concretização, desde logo, segundo o ponto de vista dos decisores políticos e aí o veredito não é muito abonador. Rogério Fernandes (diretor-geral do Ensino básico entre Agosto de 1974 e Agosto de 1976), em entrevista que nos concedeu, afirma:

“Eu tinha, como os outros tinham, a ingenuidade dos reformadores... Muitas vezes são os professores que fazem a “reforma da reforma”. As reformas não se fazem se os professores não aderirem a elas e, no nosso caso, foi isso que aconteceu. Os professores não aderiram às Fases. Nós não tivemos tempo de explicar. Nas escolas onde a inspeção, os delegados escolares, os delegados pedagógicos trabalharam com as pessoas, esclareceram... Nas escolas onde se pode ensinar a trabalhar com as Fases as coisas correram maravilhosamente e houve casos muito bonitos. Na maior parte dos casos os professores mantiveram-se nas suas práticas tradicionais. Depois em Agosto de 1976 toda a equipa do ministério foi para a rua.”

Da parte dos docentes entrevistados e intervenientes no processo de concretização e desenvolvimento, encontrámos aqueles que manifestam uma opinião positiva quanto à ideia geral desta organização curricular da escola primária:

“No grupo etário do 1º CEB as fases faziam sentido, pois davam espaço para a criança fazer um desenvolvimento, que não tinha que ser contínuo, mas ter a possibilidade de recuperar, no decurso do período de dois anos, todas as aprendizagens que inicialmente seriam destinados a cada ano de escolaridade” (B-7).

Esta é, de certo modo, a opinião convergente e maioritária no grupo dos docentes que acederam a connosco colaborar e que não só fizeram a sua formação pedagógica, como iniciaram a sua atividade profissional durante o tempo de vigência desta reforma.

Opinião diferente é-nos transmitida pelo grupo de docentes em exercício de funções

aquando da revolução de abril de 1974. Cuj a formação inicial tinha sido realizada para outra escola que não esta que agora se pretendia:

“Isso nunca me preocupou muito, pois eu sempre trabalhei o mais conscienciosamente, tentando conseguir que as crianças chegassem àquele termo, sem cuidar de saber se eram fases ou classes. Para mim era tudo igual. O que interessava era o resultado” (A-1).

Os professores foram preparados para um modelo de docência por *classes*. Era uma formação que visava o trabalho com grupos homogéneos, ao passo que a organização por *fases de escolaridade* tem um outro objetivo: assenta noutros pressupostos psicopedagógicos, nomeadamente, na necessidade de desenvolver atividades com grupos heterogéneos. Com esta nova organização o que se pretendia era gerir a turma de modo a que os alunos tivessem condições para trabalhar, no sentido de realizarem aprendizagens pela atividade, e não tanto pela transmissão de conteúdos pelo professor. As fases pressupunham uma alteração radical que deveria levar ao ruir do edifício que estava construído na mente dos professores. Eles teriam, a partir daí, de passar a desenvolver a sua ação com grupos heterogéneos, proporcionar condições de aprendizagem, dar aos alunos oportunidades e condições de procurar, consultar, de fazer, de atuar. A resistência destes professores foi o obstáculo maior ao desenvolvimento do projeto, uma vez que implicava mudanças de atitude num grupo fundamental que era o dos docentes. Como estas mudanças não se operavam em dias ou meses, os professores construíram as suas próprias defesas:

“Penso que todos nós falávamos das Fases mas o nosso dia-a-dia era um trabalho feito por anos de escolaridade” (A-2).

Mas, a oposição a este programa e organização do currículo não vinha apenas dos professores. Ela era manifesta e clara da parte de outras instituições da sociedade portuguesa, nomeadamente, confederação das associações de pais e da própria Igreja Católica. Esta última, em parecer emitido sobre os novos programas, afirmava:

“A análise dos programas e o conhecimento da formação como estão sendo aplicados permitem acentuar certos aspectos negativos (...) que representam um monolitismo ideológico demarcado e revelam uma visão do mundo incompatível com a concepção integral cristã do homem” (CEP, 1976: 109).

Um outro dos obstáculos colocados ao desenvolvimento do projeto, e expresso

pelos docentes entrevistados, é o que tem origem na extrema mobilidade dos professores; no pós 25 de abril de 1974 chegava-se ao ponto de um professor permanecer apenas um ano em cada escola – o que inviabilizava um trabalho de continuidade pedagógica.

Outras dúvidas se levantavam, nomeadamente, acerca do modo como desenvolver o projeto desta nova organização curricular nas escolas de lugar único ou mesmo nas escolas de dois lugares.

As respostas encontradas foram:

“(...) nas escolas de lugar único a questão das fases estava resolvida. Nas escolas com dois lugares, que eram a maioria no país, acabou por acontecer verificar-se uma certa “especialização” do professor, o professor ficava com a fase e não com os anos” (B-5).

Este testemunho denota uma compreensão incorreta do que era o projeto da organização curricular da escola primária e que ficou conhecido pelas *Fases de Escolaridade*. Na leitura do autor deste testemunho, trata-se de uma questão administrativa, de divisão dos alunos pelos professores. Mas não era este o objetivo de uma tal decisão governamental. A criação das *fases de escolaridade* era um projeto de reorganização curricular, que implicava autonomia do professor para organizar e gerir esse mesmo currículo; para selecionar e aplicar metodologias diferenciadas; para implementar processos, que em última instância, deveriam atender à individualidade do aluno e ao seu processo de desenvolvimento cognitivo. Era efetivamente uma grande mudança, que em muitos casos, não foi compreendida nem interiorizada, porque, provavelmente, não foi explicada.

Tal como afirmámos, anteriormente, este projeto de organização curricular da escola primária deixou marcas profundas na história do ensino primário. A prová-lo está o facto de encontrarmos docentes, que apesar de não terem conhecimento dos seus fundamentos e objetivos por via da sua atividade docente - dado que são mais novos no exercício de funções -, têm dele conhecimento por referências colhidas na sua formação inicial e chegam, mesmo, a estabelecer comparações com a atualidade:

“Pouco sei sobre isso, dado que já não estavam (as fases) em vigor quando iniciei a minha actividade, no entanto penso que era um projecto interessante e ainda hoje nós trabalhamos um pouco nessa base sobretudo com o 1º e 2º anos. Embora não se designe por 1ª Fase, o certo é que o facto de não haver retenções no final do 1º ano e dos alunos continuarem

todos no mesmo grupo até ao final do 2º ano dá, de certo modo, a ideia de um tempo mais longo para completar uma sucessão de aprendizagens compreendidas pelo 1º e 2º anos. Isto é de certo modo semelhante” (D-6).

Estes programas, cuja justificação e lógica interna já foi exposta, ainda que sumariamente, vão dividir as opiniões entre os docentes o que, de certo modo, se reflete nas entrevistas dos nossos entrevistados:

“Em 1975 entram em vigor uns novos Programas ao mesmo tempo em todo o país. É claro que isto veio trazer a maior das confusões. Os professores viram-se atrapalhados. Até ali tínhamos um programa fechado, restrito e este é um programa aberto. São duas concepções de programa completamente diferentes. Era uma novidade e convém dizê-lo, o programa permitia fazer coisas muito bonitas e muito boas, mas ao mesmo tempo que se prestava para todo o tipo de demagogias. Era um programa que assentava em pressupostos que não se verificavam na prática: uma grande autonomia pedagógica do professor, de um professor com práticas reflexivas, capaz de fazer a gestão desse programa” (A-2).

Podemos concluir, que ao desenvolvimento deste projeto e à aplicação correta do novo programa e, por conseguinte, à construção de uma nova escola como se pretendia e se anunciava, deveria corresponder um estruturado programa de formação contínua dos docentes e do seu acompanhamento no terreno das práticas.

Os docentes que iniciavam a aplicação deste programa (1975) tinham sido, todos eles, preparados para um programa caracterizado por um controle total. Tudo estava no programa, bastava segui-lo religiosamente. O programa era uma bengala e uma justificação.

Agora, estes mesmos professores são colocados face a um outro programa, que dá total possibilidade de criação ao professor. Dá-lhe a liberdade de organizar a sua ação pedagógica em função dos materiais que tem e dos contextos em que trabalha. Estimula a criatividade, mas também permite uma série de demagogias, de falta de senso, de falta de honestidade. Houve responsáveis, a seguir ao ano de 1975, incluindo inspetores, a defender que a ortografia não era precisa, o aluno devia escrever como falava:

“Foi a confusão total, tendo presente a nossa formação inicial. As confusões foram completas e, quem foi formado sem ouvir falar de Piaget, nunca poderia entrar naquele programa. Passado este tempo todo, ainda continuo a pensar que foi o melhor programa que aí apareceu. Agora faltou aqui um correcto e estruturado programa de formação e apoio aos professores para estas mudanças que se lançaram. Foi a condenação à morte do programa e do que ele potenciava” (A-2).

1.3 - 1980 - Novo programa e dois modelos de organização curricular

Os programas de 1980⁶ aparecem num momento histórico de grandes alterações e consolidações políticas. Ao fim de seis anos de revoluções e contrarrevoluções, de governos minoritários de forças político-partidárias e outros de *iniciativa presidencial*, em que nenhum logrou cumprir integralmente o seu tempo de mandato, o País conheceu, pela primeira vez desde 1974, um executivo formado pelos partidos situados à direita do espectro político (PPM, CDS e PSD), com um horizonte de legislatura de quatro anos, acidentalmente interrompido pela morte do seu líder, Francisco Sá Carneiro, no final da campanha presidencial de Dezembro de 1980.

Estes são, efetivamente, programas de recuo face ao percurso vivido até aí. São uma cedência aos que contestavam a organização por *fases de escolaridade*, no que isso trazia de conflituante com a tradicional organização por *classes* e com a aplicação de novas metodologias. Tudo isto vinha ao arrepio da formação inicial da grande maioria dos docentes em exercício à data.

Em 1978 são publicados uns novos programas designados *Programas do Ensino Primário – 1978*⁷, que ficaram conhecidos por *programas da capa limão* ou *fase única*. Estes programas serão aplicados em regime experimental nalgumas escolas do ensino primário – concretamente naquelas que desenvolviam algum tipo de colaboração com as antigas Escolas do Magistério Primário. De um programa organizado em duas fases de escolaridade (1975), propunha-se agora um programa (1978) organizado em função de uma fase única⁸, com avaliação final e possibilidade de retenção apenas no final da fase, ou seja, no 4º ano de escolaridade. Esta proposta de novos programas e de alteração curricular não passou da fase de experimentação, ainda que tenha sido publicada a portaria que generalizava a sua aplicação⁹ a todo o país. Esta proposta foi revogada, bem como os programas de 1975 e em

⁶ Entram em vigor em 1980/81 e vigoram até 1990/91, data em que são alterados por força da revisão curricular instituída pelo Decreto-lei nº 286/89 de 29 de Agosto.

⁷ Despacho nº 241/78 de 8 de Agosto, publicado no Diário da República, II Série, de 25 de Agosto de 1978. *Aprova o regime experimental dos Programas do Ensino Primário – 1978.*

⁸ Despacho nº 171/77 –D.R., II Série de 9 de Dezembro de 1977. *Cria a título experimental, o regime de Fase Única no Ensino Primário.*

⁹ Portaria nº 572/78 de 31 de Outubro. Aprova a generalização a todo o país dos Programas do Ensino

sua substituição foram, entraram em execução os programas de 1980.

No entanto, na *Introdução aos Programa - 1980*, houve o cuidado e preocupação de tentar justificar o facto de os *Programas - 1978* não terem passado da fase de experimentação.

E a razão é simples:

“ (...) reconheceu-se a impossibilidade de pôr em prática, de forma generalizada, o referido programa, uma vez que não estavam reunidas, minimamente, as condições para que o mesmo tivesse possibilidade de atingir os propósitos que devem presidir à implantação de qualquer programa – a melhoria da acção educativa” (Programas, 1980:3).

As “condições mínimas” referidas são, fundamentalmente: a formação contínua dos docentes, com vista à aplicação deste novo programa; a colocação de professores de molde a que um professor pudesse levar até ao final de quatro anos, o trabalho iniciado; e a abertura da escola ao meio. Reconhecia-se, na Portaria nº 572/79 de 31 de Outubro (ponto 6º), que aprovava a generalização dos programas de 1978 (“*programa capa limão*”), que estas medidas faziam parte de uma estratégia geral, agora cancelada – “*Repensar a escola e tal não seria possível sem a participação dos intervenientes no processo educativo: professores, pais, alunos e autoridades locais*”.

É com base no reconhecimento de que os pressupostos iniciais, que presidiram à elaboração dos *Programas -1978*, não tinham sido reunidos que se entendeu rever o programa e introduzir “*algumas modificações nomeadamente na área de Meio Físico e Social*” (Machado, 1991:285).

As características desta experiência e ainda o facto de nenhum dos nossos entrevistados ter tido algum contacto, direta ou indiretamente, com este documento ou realidade, levou-nos a optar por não fazer aqui nenhuma análise pormenorizada da estrutura interna do referido programa (1978).

Mas estas alterações não são tão despiciendas nem se restringem, como refere o autor acima citado, a pequenas modificações na área de Meio Físico e Social. O despacho nº 47/80 do Secretário de Estado da Educação, Roberto Carneiro, que cria grupos de trabalho com o objetivo de proceder aos reajustamentos necessários do *Programa do Ensino Primário*

(1975), na área de Meio Físico e Social e de outras demais disciplinas dos ensinos básico e secundário, determina no seu ponto 3:

“O grupo de trabalho que se encarregará dos reajustamentos dos programas da área de Meio Físico e Social do ensino primário deverá proceder ainda à explicitação dos objectivos e dos conteúdos programáticos de cada uma das áreas disciplinares, para cada uma das fases de aprendizagem e por ano de escolaridade, sob a forma de indicações/orientações metodológicas complementares.”

Trata-se, efetivamente, de um novo programa, dado que a revisão decretada deveria abranger todas as áreas disciplinares do currículo do ensino primário, por fase de aprendizagem e por anos de escolaridade.

Pela análise do programa em causa, verificamos que assim não foi e que se tratou de um programa a *“dois tempos”*, com dois modelos de organização do currículo: o *Meio Físico e Social*, a *Língua Portuguesa* e a *Matemática*, com uma organização por anos de escolaridade; as *Áreas das Expressões* (plástica, movimento, música e drama, educação musical e educação física), numa organização por áreas de aprendizagem, tal qual a organização do Programa de 1975.

Reconhece-se, no texto do programa, que este aponta para *“objectivos a atingir em cada ano de escolaridade e em cada uma das fases”* (Programa, 1980: 4), mas, na prática, o que é desenvolvido e valorizado é a organização e progressão por anos de escolaridade. Tal como podemos observar no Quadro-15, verificamos uma organização por dois modelos distintos: anos e fases de escolaridade.

Quadro-15 - *Distribuição dos conteúdos por anos e por fases de escolaridade*

	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Actividades Iniciais	X			
Meio Físico e Social	X	X	X	X
Língua Portuguesa	X	X	X	X
Matemática	X	X	X	X
Expressão Religiosa Religião e Moral Católica	X	X	X	X

	1ª Fase	2ª Fase
Expressão Plástica	X	X
Movimento, Música e Drama e Educação Musical	X	
Educação Física	X	X

Em síntese, o programa de 1980 está assim organizado: um bloco de *Actividades Iniciais*, transposto do Programa de 1975, com o mesmo desenvolvimento (1º ano), seguido das denominadas “*áreas fortes*”, com os conteúdos distribuídos por anos de escolaridade. No final do Programa, as *Áreas das Expressões*, organizadas por objetivos gerais e sugestões de atividades e distribuídas por fases de escolaridade. Uma distribuição rigorosamente igual à utilizada no Programa-1975.

Se considerarmos que as denominadas “*áreas fortes*” são, fundamentalmente, de natureza cognitiva e as *áreas das expressões* de natureza comportamental, atitudinal e de integração, podemos concluir que a organização abre caminho e, até certo ponto justifica, que o professor considere o cognitivo como “*o mais importante*”, até, porque mais facilmente mensurável, e deixe para um segundo plano as áreas dos comportamentos, da sensibilidade, da educação estética e musical, do valor e importância do corpo.

Há, efetivamente, um reforço do papel do *Meio Físico e Social*, tendo em conta que é a única área para a qual o Programa enumera “*metas de aprendizagem*” e valoriza a diversificação dos “*recursos auxiliares didáticos*” e, de entre estes, o próprio meio em que a criança se movimenta e com o qual se relaciona.

De um programa concebido em termos de “*objectivos terminais de ciclo*” (Programa – 1978), passámos a um programa organizado em termos de *conteúdos por anos de aprendizagem* (1980). É o regresso do “*back to basics*” como política para a escola primária.

Tendo em conta todo este contexto de reformas, regressemos de novo à voz e opinião dos nossos entrevistados. Para alguns, aqueles que evidenciam uma reflexão e um enquadramento de política geral de educação, como por exemplo:

“O Partido Socialista perde o poder em 1980 e entra a Aliança Democrática com Sá Carneiro e é feita uma profunda alteração nos programas e neste caso do ensino primário. Entra em funcionamento o programa de “capa verde”. Este programa é um compromisso entre o que existia e as novas modas que chegavam e com as quais o novo poder político se tinha comprometido, o regresso aos conteúdos, aos saberes” (A-2).

Há mesmo quem o considere um bom programa, ou pelo menos um bom instrumento

de trabalho:

“O programa de 1980 facilita a vida aos professores pois tinha lá tudo incluindo as actividades. Para nós era mais fácil” (B1).

“Este programa tinha uma questão engraçada na sua organização, que muito nos ajudava, que era a sugestão de actividades. Além disso é um programa organizado por conteúdos em que está tudo explicadinho” (D-6).

Mas a grande maioria dos entrevistados considera o programa de 1980, ou de “*capas verdes*”, como um programa que:

“ (...) quanto à sua organização é um programa absolutamente dirigista pois traz objectivos, conteúdos, actividades, etc. É, com certeza, um programa que tranquiliza os professores ou pelo menos alguns, na medida em que é um programa que os desonera, que os dispensa de pensarem um desenvolvimento do currículo de acordo com a sua realidade, quer local, social quer de contexto de sala de aula. Acredito que tenha dado alguma segurança, tendo em conta a incerteza que se vivia, mas limita em muito a capacidade e a criatividade do professor. Enquanto o programa de 1975 é um programa aberto, sem limites máximos, este ao elencar um conjunto de actividades, de certo modo, centra-nos naquele esquema, que tem que ser aquele e não outro. Há sempre a tentação de se dizer “isto não está no programa” ou ainda “eu já dei todo o programa” (B-7).

A organização e o desenvolvimento do currículo apresentado no programa de 1980 é, também, algo confuso, sobretudo na medida em que evidencia a existência de duas organizações do currículo no mesmo programa - como atrás referimos - o que não parece ter sido bem aceite e compreendido pelos professores entrevistados, como se infere deste testemunho:

“O programa de 1980, considero-o demasiado estanque na abordagem dos conteúdos, onde existe uma grande dificuldade em utilizar metodologias que visassem a interdisciplinaridade e onde as designadas áreas das expressões se encontram diminuídas na sua importância em relação às restantes áreas, desde logo pela sua organização e disposição no programa” (E-1).

1.4 - A reforma do sistema educativo – Os programas de 1990

Em 1990 é publicado novo programa do 1º ciclo do ensino básico que iniciam o seu percurso no ano letivo de 1990/91 e se mantêm atualmente em substituição. Ficaram conhecidos pelos *Programas da Reforma*, pois resultaram do grande movimento de ideias que se iniciou em 1986 com a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)*. Com efeito, esta lei desenvolveu-se com os trabalhos preparatórios da reforma, mormente com

os inúmeros estudos e outros documentos entretanto produzidos, o que veio a culminar com a publicação de novos currículos e respetivos programas para todos os ciclos de ensino não superior, com o novo modelo de organização e gestão das escolas, entre outros, atingindo com os seus efeitos, todo o sistema de educação e ensino.

Como todos os demais programas, este é também resultado de um consenso possível num determinado momento histórico e político. E, se é verdade que os programas de 1990 aparecem numa altura bastante crítica e politicamente muito agitada, sobretudo ao nível da educação - pois ainda não estavam estabilizados os efeitos dos trabalhos da *Comissão de Reforma do Sistema Educativo* (CRSE)-, também não é menos verdade que estamos face a um programa, que procura materializar um currículo que representa um salto qualitativo e um amadurecimento científico pedagógico.

O programa de 1990 vem desconcertar a arrumação proporcionada por uma lógica dicotómica - programas por objetivos *versus* programas por conteúdos - em que os professores vinham acostumados a trabalhar e, por isso mesmo, estabeleceu confusão e intranquilidade no seio deste grupo profissional. Isso mesmo se veio a refletir nos depoimentos dos professores por nós entrevistados, como se documenta:

“O programa de 1990 não facilita o nosso trabalho, está organizado de uma maneira que não se percebe muito bem” (B-1).

Face a esta desorientação, é evidente que a referência do *“melhor”*, do mais *“bem organizado”* é sempre em relação ao último programa ou àquele com que mais nos identificámos:

“O programa que eu encontrei mais bem estruturado e com o qual mais gostei de trabalhar foi com o 1980. Está organizado de uma outra maneira, está organizado por anos, nós temos ali tudo ordenadinho” (B-2).

Podemos, então, dizer que este foi mais um dos programas *“mal-amados”* Buscava algum fundamento nos pressupostos subjacentes ao programa de 1975 e desenvolvia os princípios das metodologias construtivistas.

Na sua organização, cada uma das áreas curriculares é introduzida pelos *Princípios Orientadores*, aos quais se segue um conjunto de *Objectivos Gerais*. Os conteúdos/

temas estão organizados por *Blocos* ao longo do tempo de escolaridade de quatro anos, possibilitando, assim, uma leitura horizontal. Dentro de cada Bloco/Tema é apresentado o desenvolvimento e aprofundamento dos conteúdos, por via dos objetivos instrumentais, que na sua concretização se podem transformar em atividades, o que nos permite uma leitura vertical de cada área disciplinar.

No Quadro-16, podemos analisar, da área disciplinar do *Estudo do Meio*, a organização do Bloco: *À descoberta do ambiente natural*, com os temas que devem ser abordados ao longo de quatro anos de escolaridade.

Quadro-16 - Bloco 3 – *À descoberta do ambiente natural*

BLOCOS/TEMAS	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
<i>Os seres vivos do seu ambiente</i>	X	X		
<i>Os seres vivos do ambiente próximo</i>			X	
<i>Os aspectos físicos do meio local</i>	X	X	X	
<i>Aspectos físicos do Meio</i>				X
<i>Aspectos físicos de Portugal</i>				X
<i>Identificar cores, sons e cheiros da natureza</i>	X			
<i>Os astros</i>			X	X

(Organizado a partir do Programa-1990. Área disciplinar – Estudo do Meio)

No mesmo quadro, podemos verificar ainda, que os vários temas são tratados com uma duração variada e a iniciar em anos escolares diferentes. É o que designámos por leitura horizontal do programa.

Tomando agora para análise o Quadro-17, Bloco: *À descoberta de si mesmo* e o tema *Corpo Humano*, constatamos o seguinte:

Quadro-17 - Apresentação de um tema programático e seu desenvolvimento ao longo dos 4 anos de escolaridade

Anos	Objectivos instrumentais
1 ^o Ano	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar características familiares (parecenças com o pai e com a mãe, cor de cabelos, dos olhos...) • Reconhecer modificações do seu corpo (peso, altura...) • Reconhecer a sua identidade sexual • •
2 ^o Ano	<ul style="list-style-type: none"> • Órgãos dos sentidos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar no corpo os órgãos dos sentidos; ▪ Distinguir objectos pelo cheiro, sabor, textura, forma....; • Reconhecer modificações do seu corpo (queda dos dentes de leite e nascimento da dentição definitiva...)
3 ^o Ano	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar fenómenos relacionados com algumas das funções vitais: <ul style="list-style-type: none"> ▪ digestão (sensação de fome, enfartamento...); ▪ circulação (pulsação, hemorragias...); ▪ respiração (movimentos respiratórios, falta de ar...); • Conhecer as funções vitais (digestiva, respiratória, circulatória, excretora, reprodutora/sexual). • •
4 ^o Ano	<ul style="list-style-type: none"> • Os ossos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer a existência dos ossos; ▪ Reconhecer a sua função (suporte e protecção); ▪ Observar em representações do corpo humano. • Os músculos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ • A pele: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar a função de protecção da pele

(Organizado a partir do Programa-1990. Área disciplinar – Estudo do Meio)

O quadro apresenta-nos o desenvolvimento do mesmo tema do 1^o ao 4^o ano e verificamos que ele se processa em espiral alargada, na figura de cone invertido. Caminha-se numa descoberta do próximo para o distante, do mais simples para o mais complexo.

Este é um programa que assenta no conceito de currículo globalizante e transversal, e que, por isso mesmo, é incompatível com a concepção de estanquicidade e com o dirigismo do programa de 1980. Obriga o professor, na preparação do seu trabalho, a definir e a

encontrar as atividades adequadas ao desenvolvimento dos objetivos. É um programa que, em certa medida, deixa de novo os professores sem apoios e orientações dirigistas. Isto é, não lhes apresenta uma lista de conteúdos, objetivos e sugestões de atividades como acontecia no programa de 1980; pelo contrário obriga-os a encontrar estratégias e metodologias e pressupõe um professor gestor de currículo.

O programa de 1990 teve a dita de não ser entendido e, por conseguinte, de não ser desenvolvido pelos professores em todas as suas potencialidades. Arriscamos a afirmar até, com base nos registos obtidos junto dos entrevistados, que ainda hoje se trabalha este programa com os quadros mentais exigidos para o programa de 1980. Vejamos:

“Está organizado primeiro por blocos e dentro destes tem uma organização por anos de escolaridade. Não tem sugestões de actividades o que em certa medida torna a vida do professor mais difícil” (C-1).

“Confesso que já não me recordo, mas penso que o programa actual assenta e está organizado por competências enquanto o de 1980 estava direccionado para os objectivos de aprendizagem. Alterou-se também a maneira de apresentar as coisas. Mas, na prática e no dia-a-dia, o que acabamos por dar, ao nível dos conteúdos, penso que não se alterou muito” (C-5).

Não deixa de ser significativo este último depoimento vindo de alguém que tem regularmente de utilizar e desenvolver o programa em questão. Transparece algum desconhecimento do programa e das suas orientações e propostas. Na orientação da sua atividade docente o programa parece não ser determinante.

O programa de 1990, para além da análise acima referenciada, é ainda um programa que por um lado, possibilita e aconselha uma metodologia baseada na criação e dinâmica de grupos de trabalho no seio da turma e, por outro lado, centra o desenvolvimento e a dinâmica do ensino/aprendizagem naquilo que o aluno evidencia já dominar:

“O Programa de 1990 é para mim muito melhor na sua organização, permite-me trabalhá-lo como eu quiser, de uma forma muito mais interdisciplinar e sem tempos. O Programa de 1990 está organizado por Blocos e por conteúdos” (D-4).

No programa de 1990 há num forte apelo à experimentação, ao relacionar de saberes, o que não era evidente no programa de 1980. O programa de 1980 apontava para uma dinâmica centrada no professor, enquanto o de 1990 está centrado na turma, no grupo e

no aluno. Se falarmos da estruturação do currículo, verificamos, que no programa de 1980, a primeira grande divisão é por anos e depois por temas de estudo; enquanto no de 1990, a primeira grande divisão é por temas e o seu desenvolvimento faz-se ao longo de cada ano. Assim o entendem os docentes que conosco colaboraram, como se verifica no seguinte excerto de entrevista:

“O programa de 1990, actualmente em vigor, já está organizado de maneira diferente. Já nos dá uma perspectiva diferente, dentro do primeiro ciclo, da evolução do currículo, enquanto no de 1980 não acontecia assim. O programa de 1990 dá-nos a liberdade de organizar um outro trabalho, dá-nos mais liberdade pedagógica. Se considerarmos uma grande e abrangente diferença diríamos que o programa de 1980 é o programa dos objectivos, enquanto o de 1990 é o programa das competências e, sobretudo, a partir da gestão flexível do currículo em 2001” (D-3).

1.5 - Reorganização curricular no 1º CEB – currículo nacional do ensino básico

No decurso do ano letivo de 1996/97 foi lançado o Projeto Reflexão *Participada sobre os Currículos do Ensino Básico* que tinha por objetivo *“melhorar a qualidade e a eficácia da resposta educativa deste nível do sistema face às necessidades e direitos dos indivíduos e aos problemas da sociedade em geral, confrontada com mudanças sensíveis e com desafios novos”* (Relatório: 9).

Este projeto, que pretendia colocar no centro do debate da escola, questões como currículo e práticas de gestão curricular, decorreu em simultâneo com um outro grande debate nacional sobre a gestão das escolas. Pretendia-se apurar sobre as implicações destas mudanças no papel da administração, na organização das escolas e nas práticas de trabalho dos professores.

Em 1998 o ME publica *O Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*¹⁰ em que sintetiza, entre outros, *“(...) os aspectos a considerar na reorganização curricular do ensino básico (...)”* a que se lhe seguirá, em 2001, a publicação de uma nova reorganização do currículo em vigor desde 1990¹¹. Este novo documento distribui o currículo do 1º ciclo

¹⁰ Ministério da Educação (1998). *Educação, Integração, Cidadania – Documento orientador das políticas para o Ensino Básico*. (documento interno do Ministério da Educação).

¹¹ Dec. Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico.

do ensino básico por um grupo que denomina de *áreas curriculares disciplinares* (Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio e Expressões) e por um outro denominado de *áreas curriculares não disciplinares*. Neste último, identificam-se: *Área de Projeto* (em lugar da Área-Escola, como era referida no programa anterior); *Estudo Acompanhado* e *Formação Cívica*. Considera, ainda, fora do currículo obrigatório, a *Educação Moral e Religiosa* e as *Actividades de Enriquecimento* (em lugar de Actividades de Complemento Curricular como era referida no programa anterior), sugerindo que nesta última se pode incluir a iniciação a uma língua estrangeira. É, pois, neste documento que se fundamentam a implementação e o desenvolvimento das denominadas *AEC (Actividades de Enriquecimento Curricular)*.

Os professores não sentiram alterações significativas, nem tão pouco introduziram modificações nas suas práticas decorrentes destas alterações, a ajuizar por testemunhos como este:

“A reorganização curricular de 2001 nada de novo trouxe ao programa de 1990. Trouxe as NAC (Novas áreas curriculares), mas não é certo que isso viesse alterar significativamente as práticas na sala de aula. Tudo continuou na mesma” (C-2).

A culminar este percurso de reorganização e reajuste do currículo do ensino básico, em termos legislativos e documentais, que se iniciou com a denominada *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*, o Secretário de Estado da Educação homologa, por despacho de 21.09.2001 um documento, que depois de uma intensa discussão sobre a sua utilidade e implicações na atividade profissional do docentes e das escolas, teve a sorte que cabe à maior parte dos normativos produzidos e não explicados aos seus destinatários: o esquecimento e o abandono. Estamos a referir-nos ao intitulado *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.

Pretendia-se, por meio deste documento, definir:

“(...) o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional para cada um dos ciclos do ensino básico (...)”. Era assim “(...) uma referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma a realizar pelos professores”. (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001: 3)

A introdução deste documento na vida das escolas e dos professores veio lançar

alguma incerteza no trabalho a desenvolver. Desde logo, tratando-se de um *Currículo Nacional do Ensino Básico*, era de esperar que revogasse o currículo em vigor à data, o que não aconteceu. Os dois documentos continuaram em vigor. Daí os docentes interrogarem-se sobre qual deles deveriam seguir, como se ilustra no seguinte testemunho:

“O Programa em vigor veio introduzir, pela reorganização curricular de 2001, a questão das competências. Tudo isso tem vindo a causar a maior das dificuldades entre os professores. Os conceitos de objectivos gerais e específicos, competências e competências gerais de ciclo, nada disto está suficientemente esclarecido na cabeça dos professores. Mas aqui falta um trabalho de fundo que tem a ver com a formação contínua de professores”(B-6).

Colocar, na mão dos professores, um documento guia que definia o conjunto de competências, entendidas estas como conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno deve ser capaz de mobilizar no final de cada ciclo de ensino, no sentido de demonstrar um saber em ação e em uso (Roldão, 1999), parece-nos de extrema importância. O certo é que os testemunhos apontam para o facto, de mais uma vez, não conseguirmos ir muito além da publicação de um documento de intenções sem cuidar das necessárias estruturas e mecanismos de acompanhamento não existiram:

“O actual programa, o de 1990 é um programa que abandona os objectivos e introduz as competências. Esta questão das competências não está suficientemente resolvida. Verificamos que os professores, à falta de formação, entendem que o que aconteceu foi apenas uma mudança de nomenclatura, onde anteriormente tínhamos objectivos passámos agora a ter competências. Eu entendo que não são a mesma coisa: as competências são um conjunto de procedimentos que os alunos dominam, atingiram e aplicam em situações diferentes, fruto de um conjunto de objectivos que conseguiram realizar” (B-5).

Os professores, mais uma vez, colocados face a orientações, propostas de reorganização e conceitos pedagógicos novos que não dominavam, procuraram avançar, mas acabaram por fazê-lo por caminhos e processos que não estariam no espírito dos autores da reorganização curricular. Julgue-se algumas dificuldades manifestadas no depoimento seguinte:

“A publicação das Competências Essenciais para o Ensino Básico baralhou completamente tudo e, muito sinceramente, eu digo que as competências existem, mas nós o que fazemos é ir buscar algumas e colocá-las nas planificações, mas sem saber o que estão lá a fazer e depois continuamos a trabalhar por objectivos e conteúdos. Mas, sejamos claros, a maioria dos professores não conhece o programa, nem tão pouco trabalha a partir dele, mas sim do que vem nos manuais” (D-6).

2. Critérios de gestão do currículo

Outro ângulo de análise por nós desenvolvido foi o de procurar perceber qual a atitude do docente face ao desenvolvimento do currículo, na sua aplicação prática. Será o professor um mero executor de orientações superiores? Ou é alguém que receciona um determinado currículo/programa, se posiciona pedagogicamente face a ele e cria - de acordo com a sua formação, com a sua visão da Escola e da Educação –, uma metodologia própria para o seu desenvolvimento?

Estaremos face a um professor burocrata e mero executor, dominado pelas normas, pelas modas, pelos agentes de pressão, ou, em contraponto, estaremos diante de um professor que reflete, que questiona e que procura o seu próprio caminho, ainda que, naturalmente, dentro dos parâmetros da decisão política e na observância do rigor científico e metodológico? Com essas interrogações e preocupações, questionámos os nossos interlocutores, no sentido de nos referenciem os critérios por eles mobilizados nas escolhas e opções que tomavam no desenvolvimento de um determinado currículo.

É de referir que esta problemática, e toda a terminologia relacionada com a organização e desenvolvimento do currículo, apenas começam a fazer parte dos discursos dos professores pelos meados dos anos 80 do século passado, nomeadamente com a *Reforma do Sistema Educativo*. Anteriormente apenas se encontram no discurso dos especialistas.

São esses resultados que a seguir se apresentam, por ordem decrescente de importância dos critérios mobilizados e de acordo com as referências identificadas pelos docentes que compõem o grupo em estudo.

2.1 - Os manuais escolares como critério primeiro

À cabeça de todos os critérios referidos - num total de seis – de que os docentes lançam mão e pelos quais pautam a organização e o desenvolvimento do currículo na turma de que são responsáveis, aparece a uma larga distância, o critério *manuais escolares*. Este critério supera, inclusive, as referências ou orientações obtidas diretamente no programa

oficial em vigor, conforme se testemunha:

“Penso que os professores seguem, muito de perto, a organização do programa, mas, mais do que a organização do programa, seguem a organização dos manuais escolares” (B-7).

A força e o peso dos manuais escolares é de tal modo determinante na atuação dos professores, que a sua organização pessoal e a escolha dos seus processos de ensino acabam por ser ditados pela organização do manual:

“Muitas vezes as suas planificações e programações não são elaboradas a partir de um critério de aplicação e desenvolvimento do próprio programa, mas sim adequam as suas planificações/programações à organização dos manuais” (B-7).

“As orientações dos manuais ou então as planificações trimestrais do agrupamento, que também elas são organizadas segundo os manuais, e se porventura estes sofrem alguma alteração de um ano para o outro, nós adequamos as planificações” (C-4).

Quando questionados sobre o peso exagerado dado aos manuais na organização e preparação do trabalho pedagógico, facilmente se encontram justificações, nem sempre de natureza pedagógica:

“Na maior parte das vezes eu cingia-me ao manual. A principal razão é o facto das crianças da minha escola, de um modo geral, serem de famílias pouco escolarizadas. Também na escola eu não tinha outros recursos, mas também ainda devemos considerar aqui o peso dos pais, que por vezes também se lembram de ir ver o livro do menino e então vinha logo a crítica: “nós compramos os livros e o professor não os utiliza? O que é que ele anda a fazer?” Esta opinião dos pais, ainda que discutível, mas pesou muitas vezes no desempenho das minhas actividades. Por outro lado, se eu fizesse apelo a outros materiais existentes em casa, por exemplo jornais, revistas, etc, nada vinha ou, quando muito, revistas com alguma dose de pornografia” (B1).

Estes depoimentos evidenciam uma total dependência das orientações e critérios ditados pelos manuais escolares. Discursos como sejam o “professor gestor do currículo”, “a contextualização e integração do currículo”, “a flexibilidade curricular” e o “projecto curricular de turma” são contraditados, quando os comparamos com a reflexão dos professores sobre a sua postura corrente:

“Não há gestão do currículo. É chegar ali, ao que é indicado no manual, nas primeiras páginas e começar a dar. Nem sequer se faz a adaptação ou o cruzamento com o meio social e com o meio físico. Isto é, não se olha ao que acontece no meio local nessa data nem àquilo que o calendário marca para aquela época, nem tão pouco se cruza com o plano anual de actividades do agrupamento, pois que há actividades do plano que apontam ou poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento de determinados conteúdos. Dão-nos um currículo, dizem que é flexível, que cada um pode geri-lo de acordo com a sua turma, mas nada disso se faz, nem tão pouco o conselho pedagógico tem preocupações dessa natureza” (D-1).

Há mesmo quem encontre justificção para algumas posições teóricas que afirma perfilhar, mas que não encontram correspondência prática, quando deixamos que o nosso trabalho acabe por ser conduzido e, mesmo dominado, por aquilo que é denominado por “ditadura dos manuais”:

“Um dos critérios que prossigo tem a ver com a interdisciplinaridade e isso os manuais também facilitam na medida em que já se publica um conjunto de manuais e não apenas um” (E-4).

Não estamos a tratar, neste excerto, de interdisciplinaridade como uma metodologia que decorre de um projeto global de entendimento da ação pedagógica, com vista a interligar e relacionar saberes que se mobilizam no ato de ensino/aprendizagem. Estamos a referir-nos, sim, à interdisciplinaridade como um processo que precisa e exige mais tarefas, mais trabalhos, mais textos, em suma, mais fichas.

Há neste grupo quem, dependendo do uso e orientações dos manuais, seja capaz de lhes reconhecer os seus efeitos nocivos (quando usados em exclusivo), as suas deficiências e limitações e aspire a poder libertar-se deles: “O manual limita o nosso trabalho. É aquilo que ali está e mais nada” (B-4).

“Os manuais são só para tirar dinheiro aos pais. Desde logo porque eu posso gostar de um determinado manual, por exemplo para língua portuguesa, de uma determinada editora, mas para adquirir aquele livro eu tenho que adquirir uma pasta cheia deles e esses porventura não me interessam” (D-3).

“Nunca fui escrava dos manuais escolares e espero ter ainda oportunidade de trabalhar sem usar manuais. Os manuais são uma prisão, deviam ser entendidos, exclusivamente, como auxiliares iguais às fotocópias que possa arranjar e não como uma bíblia, transformados em programa oficial” (D-4).

Da nossa análise, concluímos, que esta valorização e supremacia dos manuais escolares como critério de organização do currículo, verifica-se, igualmente, quer o período histórico em estudo seja anterior ou posterior à criação dos agrupamentos de escola.

2.2 - O programa oficial como critério de organização do currículo

Na preparação do seu trabalho docente, verificamos a existência - na opinião dos nossos interlocutores - de um número de docentes, que refere apoiar-se no programa

oficial do 1º ciclo do ensino básico, para organizar e desenvolver a sua atividade:

“Eu seguia religiosamente o programa... Organizava as minhas planificações de acordo com o que está no programa” (B-2).

“Um grande número de professores, hoje, no seu trabalho, já usa com regularidade o programa” (D-5).

“Eu recorro com muita frequência ao programa, aliás ele acompanha-me diariamente e consulto-o na planificação do meu trabalho. Mas sei e reconheço que uma grande maioria de docentes não o usam nem sequer o abre, segue escrupulosamente os manuais” (C-5).

A aparente valorização do programa como critério de desenvolvimento do currículo, em detrimento da importância dos manuais escolares, como temos vindo a evidenciar, não é tão real quanto parece à primeira vista. O depoimento que se segue torna claro que, por um lado ou por outro, é nos manuais que os professores se suportam:

“Hoje todo o trabalho é feito em conjunto no conselho de docentes e para todo o agrupamento. As planificações aprovadas em conselho de docentes são as planificações dos manuais e não outras trabalhadas pelos professores segundo outros critérios. Neste caso o critério é o do manual. Os manuais são para todo o agrupamento e por conseguinte o que lá vem é para ser seguido por todos os docentes do agrupamento. As planificações não são aquelas que os professores poderiam discutir e construir, mas sim aquelas que os manuais ditam e toda à gente segue” (D-6).

2.3 - Outros critérios

Há ainda quem considere o contexto social e cultural em que a escola desenvolve a sua ação, como aspeto que intervém na organização do currículo a desenvolver por professores e alunos.

“Os factos históricos, sociais ou locais que se verifiquem interferem na organização e planificação do nosso trabalho em ordem a estudar essa situação e tirar dela o máximo de aproveitamento” (B-2).

“Entram factores temporais, nomeadamente em relação ao Estudo do Meio, pois partimos sempre da realidade histórico local, nomeadamente festas e acontecimentos relevantes na localidade” (C-3).

Subjacentes à construção do processo de desenvolvimento de um determinado currículo estão sempre as concepções de Escola e de Educação que o docente interiorizou e que incrementa na sua prática quotidiana. Também neste campo são determinantes as metodologias de que os professores se socorrem. Essa opção metodológica vai exigir

escolhas quanto à planificação do currículo. Podemos afirmar que as metodologias são também um critério de gestão do currículo:

“Eu, na minha sala, desenvolvo muito a metodologia do trabalho de projecto, que assenta fundamentalmente na busca de informação e no seu tratamento. Logo a escolha de tratamento dos temas está relacionada com essa metodologia e é esta que dita a opção por este ou por aquele tema. Por este caminho e pelo uso desta metodologia, entramos por determinados assuntos que até poderão não estar contemplados no programa, mas isso não me interessa, o que me interesse é que eles desenvolvam as suas capacidades e competências até onde podem ir” (B-4).

Decorrente das metodologias, temos que observar o clima criado e desenvolvido na turma, em sala de aula, o maior ou menor espaço para a participação e sua valorização, assim como o poder de proposta e iniciativa concedida aos alunos:

“Existe uma questão, na minha prática pedagógica, que determina o resultado do meu trabalho que é o relacionamento que deve existir entre o professor e os alunos, ao ponto de os fazer participar activamente na vida e nas actividades da escola. Sabemos que no desenvolvimento de um currículo há coisas que são sequências e, portanto, não pode haver muita inovação, mas existem outras em que a intervenção e envolvimento dos alunos são fundamentais. Um outro critério é um conhecimento muito preciso da realidade dos seus alunos e da realidade social em que se situa a escola” (B-3).

No decurso da nossa investigação, e no ponto referente ao elencar de critérios utilizados pelos docentes com vista ao desenvolvimento do currículo, procurámos indagar da consciência, ou não, do docente sobre a intervenção mais ou menos direta, de agentes exteriores à escola que possam influenciar, ou mesmo determinar, opções curriculares. Poucos docentes do grupo evidenciaram consciência dessa interferência, o que não significa que tal não exista.

Nesta nova organização do sistema educativo, vários são os poderes e os atores que interferem na vida do agrupamento e, conseqüentemente, na vida das escolas. Vejamos o papel da autarquia municipal.

A autarquia local tem assento na *assembleia de escola/agrupamento de escolas* (a partir de 2009, conselho geral, mas com as mesmas funções), que entre outras funções, emite *“parecer sobre o plano anual de actividades, verificando da sua conformidade com o projecto educativo”*. A este órgão compete, igualmente, *“apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades”*¹². Na prática, sobretudo em

¹² Dec. Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio; Artº 10º - 1, d), e).

municípios mais pequenos com autarquias empenhadas na educação, facilmente lhes é facultada, se não mesmo pedida, colaboração no plano de atividades do agrupamento. As autarquias intervêm assim no currículo escolar por via das ações de carácter cultural que desenvolvem pelos seus pelouros de educação e cultura. Estas atividades são, regra geral, acomodadas pelas escolas do agrupamento no conjunto das suas atividades.

Há aqui, claramente, uma intervenção de alguém exterior à escola na definição do currículo a desenvolver. Isto, porém, não seria de desconsiderar, não fora o carácter impositivo, que, por vezes, estas colaborações assumem, como é questionado pelo docente, autor do seguinte excerto:

“Que pensar de uma autarquia e da autonomia do professor e da escola, quando para o desenvolvimento e celebração do Ano Europeu da Astronomia, se apresenta aos professores um conjunto de actividades, aquelas e não outras, sem qualquer auscultação ou diálogo? E, por exemplo, se determina que a lista de obras a consultar é aquela que os serviços da biblioteca municipal seleccionaram e não se disponibilizam nem se aceitam sugestões de outras” (B-7)?

Ou ainda, outras e importantes reflexões, que novo entrevistado coloca:

“Como deve ser entendido o comportamento de uma outra autarquia que no órgão do agrupamento, em que tem assento, comunica que o tema a tratar pelas escolas do 1º ciclo, para o próximo desfile de Carnaval ou no Dia Mundial da Criança é este e não aquele, só havendo apoio financeiro para a realização do projecto da autarquia? E como entender a passividade dos restantes elementos do órgão, nomeadamente os professores” (B-6)?

Não sabemos se tal é positivo ou negativo. Se esta participação deve ser estimulada ou rejeitada. Uma conclusão nos parece ser de retirar, desde já: a gestão de um currículo dependente ou alinhada com aquilo que designámos por *“ditadura dos manuais”* não é muito diferente se essa influência ou poder passar, agora, para outra qualquer instituição exterior à escola. O professor burocrata, mero executor de mensagens e orientações de outros, escravo dos manuais escolares, não se transformará no professor reflexivo, gestor de um currículo, por efeitos de mera obediência a um outro poder, travestido de apoio e colaboração.

3. Avaliação das aprendizagens no processo de desenvolvimento do currículo

Quando nos debruçamos na análise de um processo de organização e desenvolvimento

de um currículo, devemos ter em consideração alguns aspetos fundamentais, tais como: o objeto, o processo e os instrumentos de avaliação das aprendizagens.

Saber o que se avalia, como se avalia, analisar e refletir sobre os resultados obtidos é fundamental para podermos aferir da justeza de todos os passos e decisões pedagógicas tomadas ao longo do percurso de desenvolvimento que antecedeu o processo e o momento de avaliação.

3.1 - Objeto de avaliação

O fim último da avaliação das aprendizagens mantém-se ao longo dos tempos. Avaliar é aferir, medir as aprendizagens conseguidas pelos alunos. No entanto, o que muda é a matéria sobre a qual recai a intenção da avaliação. Essa mudança está dependente da pressão sentida na sociedade e que faz deslocar as preocupações dos professores, da escola e dos decisores para o lado da valorização do conhecimento científico ou para o lado da valorização do aluno e do seu desenvolvimento integral.

A avaliação, tal como o desenvolvimento do currículo do qual faz parte, é fortemente influenciada e determinada pelos contextos históricos, políticos e científicos em que os docentes são chamados a realizá-la:

“Antes de 1974 tínhamos provas de passagem na 3ª classe, feita na escola e os exames na 4ª classe, feitos na sede do concelho com exames nacionais. O exame tinha uma prova escrita constituída por ditado, redacção e exercício de caligrafia, um problema e uma conta com as duas provas, a dos nove e a prova real. Essas provas eram corrigidas e avaliadas até à hora de almoço e quem passasse ia de tarde à prova oral” (A-1).

Era isso que se pretendia medir. Exatamente o *ler, escrever e contar*. Era esse o objeto da avaliação. O processo político desencadeado em abril de 1974 teve consequências em todos os setores da vida portuguesa, nomeadamente na educação. Inicia-se um processo de democratização que rapidamente chega à escola e ao processo de avaliação:

“Agora são os conselhos escolares que vão tratar da avaliação e verificamos logo aqui aquilo a que poderíamos chamar um certo facilitismo, mas temos que ter presente que este aparente facilitismo é fruto não do abaixamento da exigência dentro do mesmo modelo, e só assim é que seria facilitismo, mas sim as consequências da passagem para outro paradigma de avaliação” (A-2).

Este novo paradigma, que a escola e os professores são obrigados a assumir e desenvolver, mas num contexto de grande agitação e instabilidade política, impõe o uso de novos conceitos e terminologias que o professor não assimilou. Assim:

“Passámos a falar de uma avaliação sumativa, mas dada a falta de informação e formação dos professores para esta nova realidade, continuámos a fazer avaliação classificativa. A partir daqui, e tanto quanto me é dado perceber, tem-se efectivamente vindo a verificar um aligeiramento, um baixar os níveis e uma falta de qualidade, que começa por se verificar no tratamento das matérias do currículo e, conseqüentemente, na avaliação” (A-2).

E assim o objeto da avaliação vai mudar. O pêndulo oscilante vai agora iniciar a sua deslocação no sentido de colocar a ênfase nas dimensões relativas ao aluno, aos seus interesses e necessidades (Roldão, 1999):

“Agora avaliamos as atitudes do menino, avaliamos o seu comportamento, avaliamos as relações que ele estabelece ou não com os outros e com os adultos, avaliamos os conhecimentos, avaliamos a parte das artes. A avaliação hoje é muito diferente, desde logo, porque entram muito mais elementos, como vimos” (B1).

Para além da mudança do objeto da avaliação que temos vindo a referir, evoluiu igualmente a atitude do professor face ao processo de avaliação resultante da sua própria reflexão e formação, mas também porque os instrumentos legais que enformam o processo foram igualmente evoluindo e aperfeiçoando-se:

“Hoje em dia tenho muito mais consciência do que estou a fazer do que teria quando me iniciei nestas andanças. Desde logo pela própria legislação que vai saindo nos obriga a uma maior atenção e a debruçarmo-nos sobre esta problemática da avaliação. Também porque procurei ler algumas coisas sobre este assunto e ainda porque tudo isto me interessa, pois embora nós saibamos que a avaliação tem uma grande carga de subjectividade é meu dever procurar aproximar-me cada vez mais da verdade” (C-1).

3.2 - Critérios de avaliação e instrumentos de recolha de informação

A evolução do objeto da avaliação acarreta consigo outras evoluções e mudanças, nomeadamente dos critérios de avaliação e das técnicas e instrumentos de recolha de dados de informação.

Na ditadura os critérios e instrumentos eram absolutamente uniformes, centralizados e de controlo administrativo, desenvolvidos pelos exames.

“No final da 4ª classe tínhamos os exames escritos e orais, que vinham de fora, do distrito

penso eu, a parte escrita, e que eram feitos na sede do concelho. No ano lectivo de 1973/1974, os exames já foram feitos nas escolas, mas vinha um professor de fora para acompanhar os exames” (A-5).

No regime deu-se a introdução de um novo modelo de avaliação, denominado de *avaliação contínua* que foi fazendo o seu percurso mais ou menos atribulado, ao longo dos últimos trinta anos, e que hoje, no dia-a-dia, poucos são os docentes que a desenvolvem:

“Dois ou três anos depois, penso que em 1976, terminaram os exames e passamos à denominada avaliação contínua, em que entramos de novo num período de experimentação. Os professores não tiveram qualquer apoio ou formação para a implementação deste novo modelo de avaliação” (A-5).

Atualmente deparamo-nos com uma prática exclusivamente de avaliação quantitativa, a partir da média aritmética das cotações dos testes e fichas de avaliação de final de período, agora transformadas em universais e obrigatórias para todas as escolas do agrupamento.

No final de cada período, e para informação aos encarregados de educação, os dados quantitativos são transformados em dados qualitativos a partir de parâmetros e intervalos definidos em conselho pedagógico, sem qualquer respeito pela natureza e processos de aprendizagem neste nível etário. Trata-se, pura e simplesmente, da extensão dos processos utilizados nos ciclos seguintes ao 1º ciclo do ensino básico. À medida que a planificação e a organização das aulas se foi alterando, pelo menos em termos da produção de documentos para todo o agrupamento, também o modo de avaliar acabou por se refletir e sofrer alterações, quer no resultado final, quer nos próprios instrumentos de recolha de informação. Embora já comecem a aparecer grelhas de autoavaliação e de heteroavaliação, o fundamental continua a ser os resultados da avaliação dos conteúdos programáticos, obtidos pela aplicação das fichas trimestrais. A avaliação formativa funciona, quase sempre, como avaliação sumativa, pois que:

“Continua-se a pegar pouco nos erros detectados na avaliação formativa e trabalhar sobre eles em termos de reforço das aprendizagens, da utilização de outras metodologias ou instrumentos de trabalho, etc. É verdade que agora se passou a introduzir umas cotações, que em boa verdade serve para distribuir uma pontuação por um conjunto de questões sem se justificar e sem se saber muito bem por que se atribuem aqueles pontos e não outros. Isto leva-me a ter sempre presente como um problema o rigor da avaliação. A aplicação dessas Fichas de Avaliação trimestral não são aplicadas com o rigor que um trabalho de

avaliação exige, como por exemplo nas Provas de Aferição em que o aluno está perante uma prova onde por si só tem que se desenrascar e, aí sim, é possível medir o seu desempenho. As Fichas de Avaliação Trimestral são mais ou menos ajudadas, há sempre uma dica que o professor dá e não há o rigor do tempo de realização” (B-7).

3.3 - Validação da avaliação

Um dos problemas com que a avaliação se confronta, desde o final de exames nacionais da 4ª classe em 1976 e a passagem ao processo designado por *avaliação contínua*, é o da sua validação, isto é, da fiabilidade e justeza dos seus critérios.

A passagem da avaliação do sistema de *exames* para a *avaliação contínua* introduziu profundas alterações em todo o processo, nomeadamente ao passar a considerar, para a definição do resultado da avaliação, o percurso de desenvolvimento do aluno. A avaliação deixou de incidir apenas sobre as aprendizagens conseguidas pelo aluno e demonstradas em tempo e espaço a isso destinados e com instrumentos gerais e universais – os exames. A avaliação contínua vai agora pronunciar-se sobre as aprendizagens, o estado de desenvolvimento cognitivo e afetivo realizado pelo aluno e espelhado na sua história de vida. A validação da avaliação, que, no caso dos *exames*, era conseguida pelo próprio instrumento utilizado, na *avaliação contínua* esse processo era colocado na mão do professor da turma e, inicialmente, também nas denominadas equipas de avaliação:

“No princípio da minha actividade havia, sobretudo no 4º ano, uma directiva que, a partir de Abril, aconselhava a que os professores, que tivessem 4º anos, se juntassem e passassem mesmo pela sala do colega para analisar conjuntamente os processos dos alunos que, eventualmente, viessem a sair da escola e igualmente analisar e propor medidas de recuperação para os alunos que podem estar em situação de ser retidos. Isto é aquilo que eu chamo a avaliação partilhada e discutida e a decisão que se viesse a tomar obrigava não só o professor da turma, mas também o colega que tinha feito equipa com ele face ao Conselho Escolar. Este procedimento acabou e a avaliação passou a ser exclusivamente da responsabilidade do professor da turma” (D-4).

Estas equipas foram criadas, no sentido de garantir alguma uniformidade e alguma transparência no processo de avaliação, para além de constituírem um elemento de apoio ao professor da turma. Consistiam na constituição de um grupo de dois professores, o da turma da 4ª classe e um outro - de preferência que lecionasse ao mesmo ano de escolaridade, quando tal fosse possível – da mesma escola ou de outra da área da delegação escolar. A

principal tarefa destes dois professores era, no decurso do 3º período letivo, desenvolverem alguma análise de processos de alunos das turmas da 4ª classe, elaboração de alguns instrumentos com vista à obtenção de mais informações sobre o desenvolvimento e nível de aprendizagem do aluno e decidirem sobre os resultados da avaliação final. No caso de situações de não concordância seria o conselho escolar a decidir, com base nas informações da equipa de avaliação e do processo do aluno, que lhe seriam presentes.

Este processo visava fundamentalmente dois objetivos: não deixar ao professor da turma a decisão final, tornando assim o processo mais participado e discutido; e, com mais possibilidades de ser justo. Era, por tudo isto, um modo de apoiar o professor da turma em todo o processo de avaliação do final de ciclo.

Não foi este o entendimento dos professores e as equipas de avaliação foram, pouco a pouco, deixando de se constituir, sem que a administração educativa -incluindo a inspeção da educação - se empenhasse na sua constituição e funcionamento. É essa a opinião dos nossos entrevistados:

“Essas equipas acabaram - penso eu que por uma falta de eficácia dessas equipas - dado que muito raramente o professor que constituía equipa iria contra a decisão ou contrariaria a opinião do professor da turma. Nesse sentido, eu sempre achei que essas equipas não faziam sentido. Acho que tinha muito mais sentido e era mais útil o professor da turma pedir ajuda aos colegas da escola se os tivesse, pois não eram parte interessada e estariam mais disponíveis para emitir uma opinião descomprometida; nos casos das escolas de lugar único, e no caso de dúvidas do professor da turma, esses casos iam ao conselho escolar” (B1).

Assim, todo o processo de avaliação do ensino primário/1º CEB acabou por ficar exclusivamente sob a decisão do professor da turma. O conselho escolar, que por competência atribuída, deveria intervir na avaliação não o fazia. Os professores reconhecem, que nos casos de dúvida, deveriam estes ser discutidos e analisados em conselho escolar, mas na prática:

“Trocávamos algumas impressões, experiências ligeiras, mas nada de profundo e sistematizado. Repara que nem o controle das planificações, que como disse eram aprovadas em Conselho Escolar, era depois realizado por esse órgão. Ficávamos entregues a nós próprios” (C1).

“Era eu sozinha que me pronunciava sobre a decisão a tomar sobre os meus alunos. Levávamos ao conselho escolar os alunos que tinham dificuldades, que o professor sentia alguma dúvida na sua retenção ou não, mas acabava sempre por prevalecer a opinião

do professor do aluno, pois, regra geral, ninguém, ou quase ninguém, queria interferir no processo. Digamos que estes casos eram mais um pró-forma” (D-6).

E a dúvida e preocupação que nos ficam é a de tentar saber a que se referiam os professores, quando no final do ano, declaravam os “bons resultados” dos seus alunos, as taxas de sucesso e os progressos realizados. Em relação a que normas, orientações ou qualquer outro instrumento com possibilidade de verificação o afirmavam. Não encontramos outros que não os:

“ (...) parâmetros de uma escola transmissiva, a partir e a acabar nos manuais e pelos critérios absolutamente subjectivos do professor, que ninguém questionava, muito menos os seus pares, nas reuniões ou no trabalho do conselho escolar que deveria ser o espaço por excelência para esse efeito. A isto se chamava autonomia e eu digo, pobre autonomia” (B-7).

Neste campo, de extrema importância para a qualidade da educação, o facto é que as recentes e permanentes modificações no sistema de organização e funcionamento da escola não produziram ainda efeitos visíveis na avaliação, pois, “(...) actualmente nos conselhos de docentes toda a gente diz que se fala de avaliação, mas o vizinho não escuta, não ouve, não dialoga com ninguém. Continuamos como dantes” (D-4).

3.4 - Os professores e a qualidade da avaliação

É agora nosso propósito aferir, pelas leituras dos nossos entrevistados, que opinião existia sobre a qualidade e eficácia da avaliação das aprendizagens realizada no ensino primário/1º ciclo do ensino básico.

Situamo-nos no momento de viragem política do país (abril de 1974). Os primeiros tempos e as mudanças que se lhe seguiram foram de uma grande instabilidade e incerteza. Como referimos acima, o sistema de exames vigorou até 1976, ainda que com alterações, quer nos seus autores, quer no âmbito da sua aplicação. Estes passaram a ser elaborados por equipas concelhias de professores, para aplicação ao nível de cada concelho. Por outro lado, os alunos deixaram de se deslocar à sede do concelho, a fim de aí realizarem os exames, mas passaram a fazê-lo na sua própria escola. De qualquer modo, mesmo com a manutenção dos exames durante dois anos, o certo é que na escola e nos docentes se

instalou a ideia que a avaliação mudara e que todos os alunos transitavam de ano. Era necessário destruir todos os sinais e resquícios do regime político anterior e a avaliação era um elemento simbólico:

“Aí é que foi uma grande barafunda. Eu própria descorei um pouco esse trabalho... Avaliava alguma coisinha hoje, e ficava no caderno...Foi-se descurando o rigor desse trabalho. Não era exigido um momento final de avaliação e então nós alargávamos a bitola ou esquecíamos mesmo dela, até porque todos os alunos passavam. Todo este ambiente contribuía para que o professor também abrandasse o seu rigor” (A-1).

A grande questão que foi trazida para discussão, quer no seio da escola e dos professores, quer na comunidade, a partir de final do denominado estado de *normalização política* (1978), era a de saber se a avaliação levada a cabo pelas escolas e pelos professores tinha credibilidade ou não? Se avaliava correta e fundamentadamente o nível de conhecimentos e de aprendizagens realizadas pelos alunos, e, por conseguinte, trazia alguns contributos para a melhoria da educação e do ensino, ou se é um mero processo caracterizado pelo facilitismo, pelo baixar das metas, com consequências negativas para a qualidade da escola e do ensino?

Centrando a nossa análise no período compreendido entre abril de 1974 e a criação dos agrupamentos de escolas (1998) verificamos que as opiniões se dividem quanto a este tema. Para uns é evidente um abaixamento nos níveis de exigência:

“A partir do 25 de abril as coisas degradaram-se imenso até finais dos anos oitenta. Passar por passar, seja lá de que maneira for. Tínhamos a consciência que tínhamos dado o programa, mas falhávamos na verificação das aprendizagens” (D-1).

“Os professores mudaram muito e abriram mão de muita coisa, nomeadamente de preocupações profissionais. Muito honestamente penso que os professores não estão a avaliar bem, baixam a exigência muitas vezes só para não terem que fundamentar um processo de retenção” (B-3).

As razões, justificativas desta atitude, são na opinião dos professores entrevistados, de duas naturezas: por um lado, a retirada completa da administração do controlo da avaliação. A avaliação era uma questão da responsabilidade exclusiva do professor e à administração interessavam apenas os dados convertidos em mapas de estatística, sem cuidar de saber ou de promover qualquer instrumento ou processo de acompanhamento e controlo. Na ausência de qualquer prestação de contas, a tendência geral era para o

abaixamento dos níveis de exigência:

“É para mim claro que a falta de instrumentos de análise e recolha de dados que não nos eram pedidos, nem tão pouco disponibilizados pela administração, levou a que cada professor procedesse como entendia e nem sempre entendia o melhor, criou vícios e deixou, de facto, relaxar e abandalhar o sistema e fomos longe de mais no pior sentido. Se isto não aconteceu com todos, e de facto não aconteceu, mas era a tendência geral no que respeita à avaliação” (C-3).

Por outro lado, é constante em todos os depoimentos, a crítica à burocracia que é necessário ativar e desenvolver para fundamentar uma retenção. Daí que a solução encontrada seja ir pelo processo mais fácil...

“Esta ideia do abaixamento da exigência começou quando para reter um aluno era preciso fazer um conjunto de documentação, fundamentação e relatórios, que os professores, facilmente em conselho escolar, decidiam que o aluno transitava e pronto... Um pouco a atitude de lavar as mãos e no próximo ano quem ficar com ele que resolva o assunto” (B-2).

Esta discussão, em torno da dificuldade encontrada para justificar uma retenção, é um problema real e que está longe de encontrar solução. Os argumentos de política educativa dizem-nos que os alunos, no período da escolaridade obrigatória, devem transitar de ano. O que é normal e lógico é que o aluno tenha resultados positivos. O que é anormal é a retenção. Daí que esta tenha que ser devidamente fundamentada.

No campo teórico e no conceito de escolaridade obrigatória, entendendo esta como a escolaridade básica, a que todos os cidadãos devem ter acesso como condição mínima para o seu desenvolvimento como pessoas, este argumento é consensual e não suscitará entre os professores grande controvérsia. O problema surge quando passamos para o campo das práticas, cujos resultados a avaliação pretende certificar.

As condições de trabalho, quer humanas, quer materiais, a ausência de recursos especializados na escola e a formação inicial e contínua dos professores, são *handicap* ao desenvolvimento e concretização de um projeto educativo que crie as condições efetivas para um desenvolvimento de uma escolaridade para todos, com sucesso.

Passemos agora à análise do período compreendido entre a criação dos agrupamentos (1998) e o final do nosso trabalho (2009). Era suposto que a criação dos agrupamentos trouxesse alterações também a este nível. Partindo sempre, nesta parte da nossa

investigação, da opinião que nos é transmitida pelos nossos interlocutores, verificamos que nada de significativo melhorou ou se alterou. O entendimento dos docentes que conosco colaboraram é claro: o nível de exigência nas aprendizagens baixou e isso reflete-se na avaliação a vários níveis.

As causas para esta situação são várias e de ordem gradativa. Em primeiro lugar e a uma grande distância das demais, a grande maioria dos entrevistados reconhece que a causa primeira da baixa de nível é interna ao sistema e está exatamente na pressão colocada sobre os professores, por via da administração educativa:

“Nós sentimos isso todos os dias. Com a indicação oral, o telefonema que não fica registrado em lado nenhum, a preocupação de não sermos piores do que os outros... Esta é uma situação em que eu não tenho a menor dúvida que existe e nós sentimos isso diariamente, mas nunca é assumido por ninguém. Tudo aponta para isso, mas ninguém assume nada” (B-5).

“Vários motivos e um deles talvez a necessidade que nós vemos e sentimos, a necessidade de baixar as metas, quer pelo ambiente geral das estruturas educativas, incluindo a própria escola” (B-5).

Esta situação é tanto mais merecedora de atenção quanto os professores usam termos e expressões de denúncia da situação de pressão, mas, simultaneamente, de não comprometimento assumido, como se verifica:

“Na parte que me toca, penso que estes discursos não são verdadeiros, mas as circunstâncias e as coisas que vamos observando pode acontecer que esses discursos venham a ter fundamento. Nomeadamente os níveis de sucesso que nos são exigidos pela administração educativa, que embora não havendo orientações precisas e concretas para termos determinadas taxas de sucesso, há todo um clima que se cria que vai no sentido de “temos que ter sucesso”. Se este abaixamento existe, ele não é deliberado da parte do corpo docente, mas é um clima que se infere, quer da administração, quer do ambiente social em que vivemos” (C-1).

A haver um abaixamento das metas e da qualidade das aprendizagens, ressalta dos depoimentos, que tal não fica a dever-se a uma atitude deliberada da parte dos professores. O ambiente que se vive e se procura promover, como seja a competitividade entre escolas, a quem se acena com um contrato de autonomia, escondendo que “(...) não há autonomia nenhuma. Temos doze escolas em regime de autonomia, mas para gerir 10% do seu orçamento...”¹³ É uma autonomia superiormente ditada:

“Eu estou num Conselho Pedagógico e digo-lhe que o facto de se estabelecer uma meta

¹³ NIZA, Sérgio (2010). Entrevista gravada concedida ao autor em 2/6/2010. Arquivo pessoal.

que tem que ser sempre superior a 90% e não existindo ainda meios eficazes para controlo da seriedade na obtenção final dessas percentagens leva a que “temos que passar, então passamos...” (C-3).

Conclusão

Situando-nos no início da revolução e colocando a nossa atenção sobre as alterações curriculares que a situação exigia, constatamos que os programas de 1974/75 procuravam responder a duas situações muito concretas. Por um lado o romper com todas as ligações ideológicas e políticas, com a escola da ditadura, quer ao nível da sua administração – questão que já analisamos em capítulo anterior -, quer ao nível dos currículos e demais conteúdos de ensino. Por outro lado, era um programa pensado e desenhado para a realidade escolar portuguesa, ao tempo, em que tínhamos a chegada à escola de crianças com 5/6anos de idade, sem qualquer contacto com o “*escolar*”, dado a cobertura da rede pré-escolar ser quase inexistente.

Este novo programa implicava uma nova organização curricular pelo que criou as denominadas *Fases de Escolaridade* (1ª e 2ª fases), pondo assim fim à organização tradicional por classes, impossibilitando por este meio a retenção por anos de escolaridade, mas somente no final de cada fase.

Uma das primeiras conclusões que resulta do confronto da análise documental coma opinião dos entrevistados é que se verifica uma distância bastante grande entre o prescrito e o resultado nas práticas dos docentes. Razões para esta discrepância serão várias: a convulsão e incerteza social e política que se vivia, e a recorrente dificuldade e oposição à mudança; mas também a falta de preparação para trabalhar com um programa com estas características, a ausência total de apoio no terreno e na formação contínua dos professores; a existência de um grande número de escolas de lugar único.

O programa de 1980 é, sem dúvida, um programa de compromisso político entre uma direita política, chegada entretanto ao poder, e que estava agora obrigada a “*repor a ordem*” na escola e a levar “*de novo os alunos a estudar*” – dizia-se ao tempo; e uma história

curricular, ainda que curta, mas que desenvolvera já algum trabalho, no sentido de colocar a criança e os seus interesses no centro do desenvolvimento curricular. O “*pêndulo oscilante*” ia agora deslocar-se das dimensões relativas ao aluno, suas necessidades e interesses, para as dimensões dos saberes e conteúdos (Roldão: 1999).

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei – 46/86) e todo o movimento de reflexão e discussão a que deu origem viria a culminar, no que ao 1º ciclo do ensino básico diz respeito, quatro anos depois, em 1990, com a publicação e entrada em vigor de uns novos programas para o 1º ciclo, que se encontram à data em fase de substituição.

Os anos 90 do século passado foram bastante profícuos na produção de normas e orientações. Em 1990 temos novo programa para o 1º ciclo, em 1996 pretende-se envolver os docentes numa reflexão que se designou por *Reorganização Curricular/Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*, que veio a culminar em 2001 com a publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Paralelamente a todas estas supostas alterações decorria um debate nacional sobre o novo modelo de organização e gestão das escolas (1998), que ficou conhecido por criação dos *Agrupamentos de Escolas*.

As conclusões que podemos extrair dos efeitos de todas estas alterações são de duas naturezas. Em primeiro lugar temos mudança dirigidas do centro para a periferia, sem cuidar da observação do estado e condições de receção por parte dos elementos dessa mesma periferia, as escolas e os professores. Em segundo lugar, um novo discurso curricular e pedagógico com novos conceitos, como: currículo integrado, transversalidade do currículo, competências *versus* objetivos, que implicavam, para ter êxito o acompanhamento estruturado a apoio aos professores, o que mais uma vez não aconteceu.

Analisada a organização do currículo, observámos, igualmente, as opiniões dos entrevistados no sentido de apurar quais os critérios a que, com mais frequência recorrem para a gestão do currículo, de cujo desenvolvimento são responsáveis. Facilmente concluímos que os manuais escolares são o primeiro e mais importante critério, seguido, a longa distância, pelas orientações do programa oficial. Apurou-se, que chega a haver situações em que as orientações dos manuais se sobrepõem ao disposto no programa oficial. Em

conclusão, podemos afirmar, que os manuais ditam o desenvolvimento do currículo.

Residualmente aparecem critérios como: adaptação ao contexto social e cultural em que a escola se insere; a conceção de educação e de escola que o docente mobiliza e conseqüentemente a metodologia que desenvolve.

Por último, mas não menos importante – apesar dos docentes nem sempre evidenciarem uma consciência crítica desse facto – temos a intervenção de terceiros, exteriores à escola, na criação e desenvolvimento do currículo, como sejam as autarquias locais, com as suas ações junto da escola e que esta acomoda na sua tarefa diária.

Um outro conjunto de questões, analisado neste capítulo, tem a ver com a avaliação das aprendizagens, considerando a avaliação parte integrante do desenvolvimento curricular.

Concluimos, que o objeto da avaliação é algo que vai mudando de acordo com o desenvolvimento dos saberes, mas também com as conceções de Educação que o poder político tem num determinado e preciso tempo.

O objeto de avaliação no Estado Novo, não era nem poderia ser o que se passou a desenvolver nas escolas a partir da revolução de abril de 1974. Houve aqui uma rutura com o passado. De uma avaliação centrada no “*ler, escrever e contar*” passámos para uma nova conceção de avaliação. Sem postergar a dimensão dos saberes e das aprendizagens académica, passou-se a valorizar no processo de avaliação outras vertentes relativas ao desenvolvimento do aluno, como os interesses e as necessidades. Passámos a avaliar também, atitudes, comportamentos e relações.

Os critérios de avaliação e os instrumentos de recolha de informação para efeitos de avaliação são elementos que suscitam sempre alguma controvérsia e que possibilitam também uma dose de discricionariedade por parte dos intervenientes. De critérios uniformes, centralizados e de controlo administrativo obtidos com os exames da 4ª classe, passámos para um modelo designado de “*avaliação contínua*”, que foi degenerando ao longo dos anos.

A questão que é justo colocar tem a ver com a validação da avaliação. O responsável

por todo o processo de avaliação, incluindo a decisão final, é na prática, exclusivamente, o professor de turma. Por um lado, sem qualquer apoio ou orientação na elaboração e aplicação dos critérios e respetivos instrumentos de recolha de informação e por outro sem controlo, análise e discussão dos resultados, dificilmente poderemos considerar este processo de alguma fiabilidade.

Com a criação dos agrupamentos pôs-se em marcha uma nova dinâmica. Parece que se quer alterar esta situação: estabelecem-se critérios e constroem-se instrumentos de avaliação comuns a todos os alunos do agrupamento, mas a discussão dos resultados obtidos, o retirar de consequências e o desenvolvimento de medidas consentâneas com os resultados, não existe.

A denúncia feita pela grande maioria dos nossos entrevistados, de pressões vindas, mais ou menos explicitamente, da administração educativa sobre a necessidade de se obterem resultados elevados, para se atingirem metas, também elas não consentâneas com a realidade, é algo que mereceria ser observado e devidamente estudado.

Capítulo 8

O professor do 1º ciclo do ensino básico no contexto profissional

Capítulo 8
O professor do 1º ciclo do ensino básico
no contexto profissional

Introdução

1. Autonomia do professor
 - 1.1 - Autonomia em sentido geral
 - 1.2 - Autonomia ao nível da organização e gestão do currículo
 - 1.3 - Prestação de contas pelos docentes
 - 1.4 - Sala de aula como “espaço sagrado”
2. Relação escola – comunidade
 - 2.1 - O professor, os pais e encarregados de educação
 - 2.2 - O professor, a escola e a comunidade local
 - 2.3 - O professor, a escola e o poder autárquico
3. Cultura e clima de escola
 - 3.1 - Integração das escolas do 1º CEB no agrupamento
 - 3.2 - Integração dos docentes do 1º CEB no agrupamento
 - 3.3 - Espaços de apoio e motivação profissional
 - 3.4 - Cultura de responsabilidade e espaços de participação
 - 3.5 - Medos e incertezas
4. Mudanças e alterações
 - 4.1 - Articulação curricular inter-ciclos
 - 4.2 - Ao nível das práticas na sala de aula
 - 4.3 - Ao nível dos meios financeiros

Conclusões

Capítulo 8

O professor do 1º ciclo do ensino básico no contexto profissional

Introdução

Depois de termos analisado os grandes temas da vida da escola, como sejam a gestão administrativa, a gestão pedagógica e daí, ao desenvolvimento do currículo – cada um destes abordados em vários aspectos da sua manifestação e concretização –, damos agora início ao último tema deste trabalho realizado com a participação dos nossos entrevistados: a autonomia do professor, quer em sentido amplo do desenvolvimento da sua profissionalidade, quer em aspetos mais específicos da sua estrita função docente. Teremos em conta, seja o professor enquanto elemento de uma organização e a correspondente prestação de contas; seja o professor no espaço fundamental do desenvolvimento da sua ação: a sala de aula.

Num segundo ponto, abordaremos o professor na relação da escola com a comunidade -- quer ao nível mais imediato e visível das relações com os pais e encarregados de educação; quer na relação e vivência com a comunidade próxima da escola (agentes culturais, instituições locais e população em geral); quer, ainda, na relação do professor com os órgãos autárquicos (junta de freguesia e câmara municipal), como agentes promotores de ação direta sobre a escola e os professores.

Num terceiro momento orientaremos a nossa análise para dentro da nova realidade orgânica agora em desenvolvimento: o agrupamento de escolas. Aqui, tentaremos percorrer e interpretar, com os nossos entrevistados, caminhos que vão desde as novas relações criadas entre a escola do 1º ciclo do ensino básico, individualmente considerada, e as relações de hierarquia, dependência e colaboração que agora estabelece com esta nova unidade, e ainda, os percursos e obstáculos à integração dos professores do 1º ciclo do ensino básico no conjunto dos docentes do agrupamento.

Seguidamente, procuraremos identificar e caracterizar as atitudes dos docentes do 1º ciclo face aos documentos estruturantes do funcionamento e desenvolvimento do agrupamento: *Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades*. Estes serão, em nossa opinião, os espaços e os instrumentos mobilizadores da participação e integração dos docentes do 1º ciclo do ensino básico.

Haverá, ainda, lugar para abordarmos os receios, medos e incertezas que o desenvolvimento de qualquer processo de mudança acarreta. Procuraremos saber o que temem os professores, o que os inibe e como procuram viver e ultrapassar estas situações.

Num quarto e último ponto do capítulo, registaremos as mudanças e alterações ao nível das suas práticas concretas, quer estas digam respeito à articulação inter-ciclos, como objetivo último da unidade do ensino básico; quer ao nível das práticas em sala de aula e ainda ao nível dos recursos e meios materiais e financeiros com vista ao desenvolvimento da sua ação.

1. Autonomia do professor

O termo autonomia é aquele que com mais frequência é pronunciado na escola e entre os professores. Situação que se tem vindo a acentuar ao longo de todo o período por nós analisado.

Os docentes falam de autonomia de escola em sentido geral, mas usam igualmente o termo autonomia quando se referem às relações com os pais e encarregados de educação e quando falam das relações com a autarquia. Remetem para a autonomia, ou falta dela, quando se referem às relações da sua escola (estabelecimento de ensino onde desenvolvem funções) com a sede do agrupamento e respectivos órgãos de gestão. Usam, ainda, o termo autonomia quando reclamam daquilo que consideram demasiadas exigências, e mesmo obrigatórias uniformidades, no desempenho estrito da sua função docente.

A autonomia é algo que se convoca a propósito e a despropósito de tudo e de nada. Reclama-se com tanta insistência, ignorando, que se por um lado a autonomia é algo a

que se tem direito, é por outro um percurso inacabado e em permanente construção, conflituoso até, que exige a nossa participação e empenhamento.

1.1 - Autonomia em sentido geral

Anteriormente ao 25 de abril de 1974 não podemos falar de autonomia do professor. O termo era, com certeza, censurado pelo regime político de então, dado que remetia e implicava o uso e desenvolvimento de perspectivas e atitudes, que não se coadunavam com os objetivos pretendidos pelo regime político. O que será correto indagar é sobre a dependência dos professores e o controlo exercidos sobre estes:

“Antes do 25 de abril tínhamos um controlo apertado sobre toda a nossa vida, exercido por via do delegado escolar e da direcção escolar a nível do distrito e ainda a inspecção que fazia o seu controlo” (A-4).

A política do Estado Novo, no que se refere ao ensino primário, era caracterizada pela defesa de uma escola isolada, até mesmo da própria comunidade. Isto foi conseguido e vivenciado ao ponto de ter deixado marcas e formatado comportamentos que perduraram pelos tempos, ao ponto dos nossos entrevistados, quando questionados sobre a partilha, a troca de impressões e de informações entre pares e relativamente ao seu trabalho, afirmarem:

“Os professores não se encontravam. Cada um estava na sua escola, dava as suas aulas, fazia o seu trabalho, mas completamente isolado dos outros, entregues a nós próprios, fazendo uso de alguma preparação que trazíamos da Escola do Magistério” (A-5).

Se analisarmos as opiniões expressas pelos entrevistados, que iniciaram a sua actividade no alvor da revolução e as compararmos com as opiniões dos que entraram na profissão pelos inícios dos anos 90, verificamos, que coincidem num ponto: a partir de 1974 vivemos anos de autonomia sem limite nem controlo, onde...

“(...) ninguém me pedia contas, eu podia fazer o que quisesse pois a minha autonomia era enorme” (B-3).

“É verdade. Eu sempre fiz o que achei que era o melhor para a minha turma. É certo que tinha um programa que tinha que seguir, mas de uma maneira ou de outra conforme eu entendesse” (E-2).

As divergências aparecem quando procuramos saber das vantagens positivas

ou negativas de um tal estado de coisas. Há opiniões que o consideram negativo. A situação permitia uma liberdade onde não havia qualquer controlo, de onde resultavam consequências negativas para o desenvolvimento do currículo. O docente era absolutamente livre na valorização que fazia de um determinado conteúdo ou área disciplinar sem ter que o justificar. Mas permitia igualmente situações de grande irresponsabilidade profissional, com prejuízo em primeiro lugar para o aluno e, depois, para o bom nome da classe docente:

“Considero que era negativo. Essa excessiva autonomia, ou uma autonomia sem controlo dava azo a excessos e irresponsabilidades que por vezes se verificavam” (B-4).

“Havia uma grande autonomia. Quase uma autonomia sem limites. Mas a autonomia total também não a considero positiva, desde logo porque levava a alguns abusos” (E-4).

Havia, no entanto, quem se sentisse bem com a situação e achasse que o único limite era o cumprimento dos programas – *“Nós tínhamos que cumprir os programas ...” (B-2)*; mas um cumprimento aferido apenas pela consciência profissional de cada um e nada mais.

Outros assumem, claramente, essa liberdade sem limite, como espaço e processo onde se realizavam:

“Era bom. Eu geria o programa que tinha da maneira que eu entendia e da maneira que eu achava que era a melhor para os meus alunos e à medida que o tempo ia passando ia reflectindo e ajustando” (D-6).

Olhando, agora, para esta mesma questão, mas nos tempos pós agrupamento de escolas, é consensual entre os docentes que a atividade do professor começou a ser alvo de algum controlo e limitação nessa liberdade sem termo, de que desfrutavam. Comparando com o que se verificava em todo o período analisado, docentes que consideravam a situação anterior como negativa, levantam agora a questão da perda de autonomia, identificando-a com um acrescido trabalho burocrático que se lhes passou a exigir. Afirmam mesmo que anteriormente, desde que ...

“(...) o professor quisesse tinha tempo para ser professor a todo o tempo. Hoje em dia dá-se exactamente o contrário, temos burocracia e papel a mais, o que nos retira o tempo e autonomia para ser professor em pleno, apesar de termos hoje outras condições e outras estruturas de suporte, que realmente beneficiam muito” (B-5).

Verificamos que hoje, por via da criação dos agrupamentos de escola, se assiste a um processo com pelo menos duas características que não eram usuais no ensino primário/1º ciclo do ensino básico. Em primeiro lugar, um evidente controlo por via administrativa do trabalho realizado pelos professores:

“Nós hoje temos um stress muito maior. As coisas têm que ser cumpridas e provar que cumprimos. Até porque o Plano Anual de Actividades tem que ser planificado, cumprido e avaliada acção a acção. Há uma enorme pressão para ver se o programa está dado. As fichas de avaliação sumativa são feitas ao nível do agrupamento” (E-3).

Por outro lado, assistimos a uma recentralização, nos órgãos de gestão do agrupamento, de um conjunto de decisões que até à data eram da responsabilidade do professor, da escola, ou em última instância, do conselho escolar. Nunca da delegação escolar (órgão de gestão da educação ao nível do concelho) e muito menos da direcção escolar:

“(…) tínhamos muito mais autonomia para realizar actividades, muito mais liberdade para fazer, do que agora. Eu acho que esse tempo e essa liberdade eram bons. Nalgumas escolas onde estive eu participei nas festas das localidades, com trabalhos feitos pelos alunos. Agora para tudo e qualquer coisa estamos limitados por uma autorização de um órgão que reúne uma vez por mês e por vezes quando vêm a decisão, ainda que seja positiva já passou a oportunidade” (D-5).

A questão referida no testemunho anterior é um problema real, sentido pelos docentes. Desde sempre, como já analisámos anteriormente, a escola primária/1º ciclo do ensino básico, era ela e nada mais. Por isso, devemos entender, que os professores estejam *treinados* para responder sozinhos e contar apenas consigo próprios. Também não lhes eram familiares, e muito menos exigidas, programações detalhadas, com previsões para um longo prazo. Quando a ideia ou a proposta apareciam, eram realizadas.

Se muitos professores discordavam da *pseudo autonomia* -- pois esta trazia mais desvantagens que benefícios ao professor e à acção educativa --, verdade é, que se tornou difícil para os docentes passarem a integrar uma orgânica que por eles é entendida como um *colete-de-forças*, limitadora da sua liberdade de acção.

1.2 - Autonomia ao nível da organização e gestão do currículo

Em texto anterior, analisámos o conjunto dos principais critérios que o professor diz convocar na decisão sobre a gestão do currículo da sua turma ou ano de escolaridade.

Antes do 25 de abril de 1974 estas temáticas não se colocavam nos termos em que hoje as discutimos. Mesmo no período em análise no presente trabalho (pós 25 de abril de 1974 até aos anos iniciais do século XXI) devemos considerar – como já tem acontecido noutros aspectos em análise -, o antes e o depois da criação dos agrupamentos de escolas.

No final do período do Estado Novo as questões que se colocavam respeitantes ao cumprimento ou à gestão do currículo eram exclusivamente do âmbito do controlo e resumiam-se aos resultados obtidos, quer nas denominadas *provas de passagem* no final de cada ano/classe, quer quanto ao nível do aproveitamento em *exame final da 4ª classe*. Estes resultados eram de tal modo significativos que a eles estavam ligadas a avaliação do professor e a sua carreira profissional. Os resultados eram contabilizados, tinham níveis mínimos e era exigido ao professor a sua justificação.

Na opinião dos docentes entrevistados e que vivenciaram essas experiências, os currículos/programas, a sua organização e gestão estavam determinadas superiormente: exigia-se era cumprir e ter bons resultados. A avaliação do professor era assim feita directamente pelo director da escola, pelo delegado escolar e, nas situações mais complicadas, pelo diretor escolar. Assim foi até 1974:

“Cada professor recebia e preenchia um verbete em que eram discriminados o número de alunos e o número de alunos que passavam de ano, que tinha que ser igual ou superior a dois terços. Se esta percentagem de passagens não se verificasse, o director escolar numa primeira fase, chamava a atenção do professor, por via do director da escola, do não cumprimento das taxas de aproveitamento, responsabilizando-o pelos resultados no ano seguinte” (A-2).

Preocupações de natureza pedagógica não existiam, pois não havia nem espaço político nem liberdade para tal. A organização da escola, o trabalho do professor e as metodologias visavam um ensino repetitivo e memorizador, que caracterizava o ensino primário:

“Era o livro único, as tarefas certas e repetitivas. Absolutamente fixo. O mesmo livro todos

os anos da primeira à última página. Era preparar os alunos para fazer o exame do 2º grau. As nossas escolas pautavam-se por um sistema muito rígido de intervenção pedagógica. O sistema político personificado na figura de Salazar e que este sintetizava para a escola primária no célebre “ler, escrever e contar” e não dava qualquer margem para inovação, nem para grandes coisas... As pessoas, naturalmente por uma questão de rotina, e porque o que era obrigatório era “ler, escrever e contar”, pois quando se ia para exame era exactamente isso que o aluno tinha que saber. O resto era marginal... Tinha que saber um pouco de história, na perspectiva de exaltação da história pátria, mas o fundamental era “ler, escrever e contar” (A-1).

Em 1974 o país viveu uma revolução e as suas consequências. Foi o tempo da liberdade total e a defesa do princípio que só ao professor competiria decidir, sobre o seu grupo de alunos, dando como adquirido que este iria pautar toda a sua acção por critérios de exigência e qualidade para os alunos e para a escola.

Sabemos bem quão vagos, discutíveis e não consensuais são todos estes critérios, e os princípios e conceitos que lhes estão na base. Também não é nada fácil verificar a aplicação de tais critérios, tanto mais quanto a isso tivermos de acrescentar a extrema fluidez das potencialidades e dos defeitos da natureza humana. Todos os professores entrevistados reconhecem, que a escola, neste período revolucionário, passou por tempos de descoordenação ou, mesmo, de abandono que eram visíveis na sua organização:

“Não havia qualquer controlo. Nós, muitas vezes tínhamos conhecimento de situações menos correctas e acabávamos por não trazer o assunto à discussão e tudo ia correndo como se tudo estivesse normal e não estava” (C-1).

“Vivia-se um poder discricionário do professor. Ele definia o que achava mais correcto e não tinha que o aferir com nada nem com ninguém a não ser com a sua consciência. Em determinada altura veio a necessidade de se definirem objectivos mínimos. Nunca se soube se os objectivos que eu definia eram mínimos em função de quê? Nunca ninguém aferiu se eles eram cumpridos ou não” (B-7).

Como vimos, estamos face à autonomia total do professor. Controlo, quando existia, era apenas burocrático e disciplinar, o último realizado pela inspecção. Este foi talvez o único poder de controlo sobre a escola primária e seus professores que os efeitos da revolução de 1974 não conseguiram eliminar.

Das opiniões dos docentes entrevistados ressalta alguma contradição, dado que, se por um lado o professor vivia momentos de autonomia, por outro continuava a temer a presença e a acção da inspecção, como se evidência:

“É verdade que o professor desenvolvia o currículo como queria, ninguém lhe pedia contas, mas tinha medo da inspecção, vivia aterrorizado com medo que o inspector passasse pela sua escola, pois era a única pessoa que podia entrar dentro da sala de aula sem pedir autorização” (B-7).

“Não havia rigor nem controle do desenvolvimento do currículo, a não ser por acção da inspecção quando ela vinha à escola. Para além disso não era usual a prática da partilha de trabalho desenvolvido, éramos muito mais fechados” (B-5).

Há depoimentos que denotam um comportamento nada dignificante da profissão.

Os docentes preocupavam-se não apenas quando o inspector estava, fisicamente, na sua sala de aulas e os questionava; mas era bastante para a sua mobilização que se difundisse a presença do inspetor na zona:

“O professor era o maestro daquela banda e portanto não tinha que dar contas a ninguém. A única entidade que fazia andar as pessoas aflitas era a possível visita do inspector. A notícia que andaria por perto era a maneira das coisas funcionarem um pouco melhor ou pelo menos haver preocupação ao nível do cumprimento de horários e de alguma organização de trabalho e aí procurava-se saber junto de outra colega o que é que ela tinha e o que era preciso ter caso ele aparecesse” (C-3).

Este estado de coisas era igualmente visível em todo e qualquer aspecto da organização e funcionamento da vida da escola. Desde as metodologias até à escolha dos manuais escolares a utilizar, passando pelas relações com os pais e encarregados de educação até à restante comunidade, o professor era ele só, em uso da plena liberdade de que dispunha e que ia:

“Desde a escolha dos livros; o comprar ou não comprar aqueles que se tinham escolhido; os métodos utilizados até ao número de vezes que queria ou não reunir com os pais só ao professor diziam respeito. Ele era senhor e dono... Dentro da sua sala de aulas o professor não tinha limites e não prestava contas a ninguém nem nos resultados dos alunos” (B-7).

A entrada em funcionamento dos agrupamentos de escolas veio, ao que se depreende das leituras dos nossos entrevistados, alterar a situação e corrigir a trajetória que estava a ser seguida. Em termos comparativos, alguns docentes participantes afirmam...

“Fazíamos (anteriormente) o que nós queríamos, agora estamos mais manietados e um controle muito maior. Tem as duas vertentes: o estarmos a pensar e a verificar se estamos a cumprir o que está decidido para o agrupamento, verificamos e registamos mais as aprendizagens dos alunos e reflectimos mais sobre tudo isto e isto é positivo; por outro lado esta programação em todo o agrupamento e esta verificação permanente que se faz vem cortar-me um pouco a minha liberdade de alterar, de adaptar, etc.” (C-5).

Outros denunciam um excesso de controlo com recurso a uma racionalidade técnica,

com aplicação exagerada de instrumentos e mecanismos usados noutras situações e que, ao serem transpostos, perdem qualquer grau de validade e de rigor:

“No meu agrupamento foi-se ao ponto completamente absurdo de realizar provas semelhantes às provas de aferição já no 2º ano, com a justificação de detectar dificuldades nos alunos de molde a que pudessem ser recuperados ao longo do resto da escolaridade do 1º ciclo do ensino básico” (B1).

Há ainda quem aponte, também, estas transposições, como mais um elemento de um excessivo controlo vêm desenvolver, como sejam: critérios, metodologias, meios e instrumentos aplicados em todas as escolas da área do agrupamento, que são, assim, a face negativa desta nova organização, na opinião de alguns docentes que nos patentearam as suas reflexões:

“As planificações são as mesmas em todo o concelho para aqueles anos; as Fichas de Avaliação Sumativa no final de cada período são universais para aquele agrupamento. Antigamente era bastante criticado o “nacional fichismo”, agora temos o “fichismo do agrupamento” (B1).

Os instrumentos que hoje estruturam a vida e o funcionamento do agrupamento, como sejam o *Projeto Educativo*, o *Regulamento Interno*, e o, *Plano Anual de Atividades* - e a um nível intermédio os departamentos curriculares e os projetos curriculares de turma - são elementos que se revelam na prática, de um enorme controlo remoto de toda a vida do agrupamento e da relação entre as escolas que o compõem. Por isso:

“Hoje os professores têm que realizar um conjunto de registos. Os professores têm o Projecto Curricular de Turma onde tudo é registado, toda a evolução e desenvolvimento do que se faz, incluindo metodologias utilizadas é registado nesse documento” (B-3).

“Hoje temos uma maior sistematização com pedidos de dados e outras informações, o que obriga a que os professores exerçam com maior empenho e profissionalismo a sua função, pois se o professor não tem esse rigor, está sujeito a perder-se e então terá problemas. Se quisermos há hoje muito mais meios para controlo do desenvolvimento do trabalho do professo” (B-5).

1.3 - Prestação de contas pelos docentes

Intimamente relacionado com a *autonomia do professor*, na organização e desenvolvimento do currículo, está o exercício da *prestação de contas* por parte dos docentes. Saber em que medida, em que momentos, por meio de que instrumentos e quais

os efeitos dessa prestação de contas na qualidade da escola e da educação, bem como na carreira profissional do docente, são questões para as quais procuraremos resposta pela análise das interpretações dos docentes, que participam neste trabalho.

De novo temos que centrar o nosso olhar em três tempos históricos distintos: um primeiro tempo que serve de antecedente ao nosso trabalho, situado nos anos finais do Estado Novo e imediatamente anterior à revolução de 1974; um segundo tempo que coincide com o período pós revolucionário e que nesta matéria se entende até aos finais dos anos noventa; um terceiro e último período que se inicia com a criação dos agrupamentos de escolas (1998) e todo o período de implementação e desenvolvimento do novo modelo de organização e gestão do ensino até aos nossos dias (2009).

No período anterior à revolução de abril de 1974, a prestação de contas, ou controlo do trabalho desenvolvido pelos docentes, era concedida exclusivamente à administração educativa, nomeadamente à inspeção da educação:

“Era a administração e concretamente a inspecção. Caso não se atingissem essas percentagens tínhamos que justificar e a seguir tínhamos a inspecção à perna. Tínhamos a verificação da inspecção, que quando vinham assistiam mesmo às aulas. Estavam o dia inteiro na escola” (A-3).

A natureza desse controlo visava exclusivamente aspectos administrativos e disciplinares. Uma verificação ou observação de natureza pedagógica estava arredada:

“Era burocrática e disciplinar. Eles (inspecção) não iam pela parte pedagógica e quando pretendiam ir pela pedagogia era uma pedagogia burocratizada, sem qualquer evolução, expressa numa cartilha” (A-3).

Os meios utilizados era o medo: *“(...) pois a inspecção era de facto um papão embora nós tentássemos não nos deixar amedrontar, o certo é que isso perturbava a nossa vida” (A-4).* E podia, efectivamente, perturbar e imiscuir-se, sem fundamentação ou justificação, no trabalho do professor. Bastava para tanto que o quisesse e...

“(...) quase sempre complicava. De um modo geral não aceitava os argumentos apresentados pelos professores e quando não tinha outros elementos punha em causa a capacidade de trabalho do docente, etc.” (A-3).

Os instrumentos utilizados para esse controlo só poderiam ser elementos absolutamente formatados, que não deixassem qualquer margem para discussão, para

debate ou para outras interpretações. O regime tinha que inviabilizar todas as hipóteses de brecha na estrutura monolítica da ditadura:

“Era o livro único, as tarefas certas e repetitivas. Absolutamente fixo. O mesmo livro todos os anos da primeira à última página. Era preparar os alunos para fazer o exame do 2º grau” (A-2).

Os seus efeitos, na vida profissional dos docentes, eram vários. Desde logo, tratava-se de uma avaliação do professor realizada, exclusivamente, com base nos resultados dos alunos no final do ano, os quais deveriam atingir dois terços de dados positivos. Ao professor, num primeiro ano em que não atingisse os resultados estipulados, era dada a possibilidade de se justificar, apresentando as razões pelas quais, em seu entender, não tinha atingido os patamares esperados. Esta justificação poderia ou não ser aceite. Caso não o fosse e a situação não se alterasse, as consequências para o professor eram drásticas:

“Vamos imaginar que num determinado ano eu não atingia as taxas de aproveitamento e o director escolar chamava-me à atenção. No ano seguinte continuava sem atingir esse aproveitamento e o director escolar avaliava-me com um “deficiente”. Se apanhasse outro “deficiente” sem ser professor provido no quadro (para o que eram precisos cinco anos de serviço) eu ia para a rua” (A-3).

Este controlo, para além das características de que se revestia e dos meios e instrumentos que usava, estava ainda assente num poder totalmente discricionário que era colocado na mão dos responsáveis das estruturas da educação:

“O inspector também podia arranjar maneira de nos pôr “à porta”. Em duas ou três visitas dava-nos uma apreciação má e nós tínhamos que vir embora. Havia duas vias de controlo: o director escolar e o inspector por via da apreciação dita pedagógica. Em termos disciplinares era o director escolar e o delegado escolar que controlavam o professor” (A-2).

Dado que estamos a analisar situações que se desenrolam na vigência de um sistema político ditatorial que assentava na ausência da liberdade e da transparência de processos e comportamentos – situação que muitas vezes promovia -, observavam-se no campo das relações humanas (quer hierárquicas quer entre pares), processos que podemos classificar de odiosos e mesquinhos. O atingir de dois terços de resultados positivos era fundamental e determinante para o exercício profissional de qualquer docente. Quando no decurso da acção de um júri de exames da 4ª classe, se verificava que os alunos de um determinado professor atingiam facilmente os resultados superiormente determinados, entravam em

acção outros elementos, tais como o ódio e as vinganças pessoais entre os elementos do júri, que levavam a que os resultados previstos fossem alterados, os alunos reprovados e o professor atingido:

“Por vezes aconteciam casos extremamente caricatos e destruidores da vida e da personalidade do professor. Alunos que não passavam no exame da 4ª classe porque o júri entendia que os devia chumbar. Mas a seguir iam fazer o exame de admissão ao liceu e acabavam por ter bons resultados e passar. Existem hoje pessoas que nunca poderão apresentar um diploma ou documento comprovativo de terem realizado o exame da 4ª classe, mas apresentam o certificado do exame de admissão. Isto verificava-se por problemas de certas vinganças entre os elementos do júri e exactamente por causa da taxa de aproveitamento que era necessário apresentar” (A-4).

No período de tempo, que definimos atrás como aquele que vai da revolução de abril de 1974 até à criação dos agrupamentos de escolas, pura e simplesmente não houve, estruturada, qualquer situação de prestação de contas ou de controlo dos resultados. Analisámos isso quando fizemos incidir a nossa atenção sobre as questões de autonomia do professor.

Há no entanto algo que ressalta da opinião dos nossos entrevistados: prestação de contas não havia. Mas, que tal era necessária e útil, ninguém apresentou dúvidas. Desde logo, *“(...) porque assegura aos mais responsáveis e cumpridores algumas defesas” (B-3).*

Verifica-se, de facto, uma consciência vincadamente assumida por todos da necessidade de apresentação de resultados:

“Para mim sempre foi claro que qualquer profissional deve prestar contas daquilo que faz e como faz, sem que isso signifique um controle permanente da sua actividade” (B-4).

“Tem que haver, forçosamente, alguma maneira do professor prestar contas do seu trabalho, não só porque isso é um dever de todos nós, mas também porque o salvaguarda e evita que possa ser arrastado para qualquer situação menos correcta” (B-5).

A ausência de qualquer mecanismo, ou situação formal, que possibilitasse a avaliação do trabalho desenvolvido e conseqüente apresentação dos seus resultados, no período histórico que analisamos, teve conseqüências negativas, desde logo para o sistema de ensino e para a qualidade das aprendizagens:

“O sistema de ensino degradou-se imenso desde o 25 de abril até agora, por uma falta de controlo da actividade profissional. Eu considero, que é necessário que cada um de nós preste contas daquilo que anda a fazer. Tudo isto, que se possa dizer agora, acerca da avaliação de professores - que não é mais do que uma prestação de contas - não tem razão de ser e mais

não é do que o reflexo de anos e anos de completa liberdade de não fazer, ou de cada um fazer aquilo que entendia. Que fazia muitas vezes com a consciência que fazia bem, mas sem reflectir sobre tudo isso, sem ser chamado a partilhar o desenvolvimento do seu trabalho” (D-1).

Mas também ao nível da dignificação da profissão e do estatuto social do professor, esta situação deixava as suas marcas:

“Desde logo para as pessoas pensarem a sua profissão, a sua actividade e o seu desempenho. Por outro lado, e temos que falar disso, para não estarmos todos no mesmo “saco”. Não sei se deveria dar contas a alguém, no sentido individual, ou alguém que fosse ver... Se calhar alguém em sentido “plural”, que visse, que acompanhasse e que apoiasse” (B-7).

A prestação de contas do desempenho da escola não pode ser apenas vista pelo desempenho dos professores. Uma lógica de prestação de contas, como característica de uma escola ou agrupamento de escolas, só faz sentido se ela significar uma prestação de contas por todos aqueles que são chamados a participar no desenvolvimento da missão da escola:

“Mas penso igualmente que muito mais intervenientes teriam que prestar contas pelo seu desempenho. Pensemos nas questões da violência, da indisciplina, das atitudes face à Escola e à função que esta desenvolve. Este ideia que a Escola não pode exigir, porque tudo tem que ser feito com prazer... não está correcto. A Escola é um local de trabalho e o trabalho nem sempre é prazer. Ligada a esta ideia está uma atitude por aí reinante que os professores não podem exigir e entramos todos num deixa andar. Depois os resultados não são satisfatórios e a culpa é dos professores” (B-7).

Como temos referido, a criação dos agrupamentos de escolas prometeu e criou, junto dos professores, sobretudo dos mais empenhados e responsáveis, a ideia de que grandes mudanças se anunciavam. E esses professores acreditaram, pois era isso que esperavam, ansiosamente, para a escola.

Verificamos, pela opinião dos nossos entrevistados, que continua a desejar-se uma prestação de contas de todo o trabalho desenvolvido pela escola, e por conseguinte também do trabalho dos professores. Mas as guerras e as lutas em que os professores se viram envolvidos e tiveram que se envolver, nomeadamente no que diz respeito à avaliação de desempenho docente (vulgo, avaliação de professores), levou, a que mesmo os mais ousados se interrogassem:

“É evidente que é necessário que os professores prestem contas de todo o seu trabalho,

o problema está em saber como é que isso se faz. Exercer o controlo dos professores pelo resultado das avaliações dos seus alunos, é um convite claro ao abaixamento das metas de avaliação, para o qual os professores são empurrados, que a todos nos preocupa e que vai ter resultados desastrosos na qualidade de ensino” (C-4).

Há, no entanto, mecanismos e processos desenvolvidos e em curso nos agrupamentos que visam obter um resultado sobre o desenrolar do ensino/aprendizagem no todo do agrupamento:

“Na reunião trimestral nós temos que prestar contas do trabalho desenvolvido no período, o que se fez, o que não se fez e porquê. Isto é feito em grande grupo e tem a vantagem de mostrarmos a nossa responsabilidade daquilo que fizemos e das dificuldades que sentimos e isso é bom partilhar. Tudo isto nos obriga a pensar e a refletir sobre tudo o que desenvolvemos. Por outro lado esta partilha também nos põe a salvo de algumas irresponsabilidades que sempre aparecem” (C-5).

A dificuldade está em nos entendermos sobre o que significa a prestação de contas. Trata-se de um controlo do desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem com base nos resultados conseguidos pelos professores? É uma perspectiva administrativa e burocrática? Se é este o papel que está destinado à avaliação de desempenho docente, então os agrupamentos já o desenvolvem:

“Para o agrupamento torna-se necessário ter um controle das escolas, até porque há pouco tempo tiveram uma inspeção e isso é importante. Mas esse controle do agrupamento é quase sempre um controle de papel. Estou nesta escola há dois anos e nunca nenhum membro do executivo passou por aqui para ver como é aqui a vida, em que condições, etc.” (E-3).

Ou, por outro lado, se entendemos a avaliação de professores como um processo, que após o levantamento e apresentação dos resultados invista no acompanhamento, na resolução das dificuldades e no colmatar das lacunas evidenciadas? Isso, de facto, ainda não é conseguido:

“Prestar contas de modo formal e burocrática. É, necessário, alguém que possa estar ombro a ombro a analisar o trabalho desenvolvido. Isto tem como vantagens o partilharmos o trabalho e as dificuldades e ao mesmo tempo liberta-nos de ficarmos exclusivamente com a responsabilidade de uma decisão, permite ainda aferir o nosso trabalho em relação a outros colegas” (E-1).

1.4 - Sala de aula como “*espaço sagrado*”

A atitude do professor face à questão da autonomia - quer se trate desta em sentido geral, quer se aborde a autonomia profissional como capacidade e possibilidade de organizar

e gerir o desenvolvimento de um currículo – e o seu comportamento e recetividade no que se refere à prestação de contas e ao controlo dos resultados, estão intimamente relacionados com o entendimento que ele tem e as representações que cria e desenvolve sobre a sua maneira de ser e estar em sala de aula. Fruto do isolamento em que se encontravam as escolas primárias/1º ciclo do ensino básico e os seus professores (até há poucos anos a sua grande maioria era de 1 ou 2 docentes por escola), e resultado, dos percursos individuais de cada docente, tínhamos, regra geral, um professor do ensino primário/1º ciclo do ensino básico fechado, metido consigo próprio, não mostrando capacidades de intervenção, por vezes diminuído na sua vida, por todas estas circunstâncias e contextos:

“Era uma questão de cultura, de formação e também de medo. Fomos formados numa cultura que sobrevalorizava o erro e o fracasso. Assim uma pessoa que está sozinha numa escola e que depois se confronta com outros colegas, não se vai abrir nem partilhar o quer que seja” (B-6).

Assim se justifica, como vimos anteriormente, que os assuntos e problemas da sala de aula muito dificilmente encontrassem espaço para ser abordados nas reuniões do conselho escolar. Por isso, o único e seguro espaço e situação em que o docente não tinha que se expor nem confrontar era na sala de aula:

“(…) era o meu espaço, era nesse espaço que eu era dono e senhor, que eu decidia e não perguntava a ninguém. Os problemas eram ignorados pois a sua resolução obrigaria sempre a uma abertura ao exterior, no mínimo ao colega do lado e isso não era prática” (D-1).

Desenvolia a sua atividade numa estreita relação de superioridade com os alunos. Daí que, *“(…) ainda se pensa assim. Muita gente ainda diz que na minha sala mando eu (...) e continuamos a ter os meus alunos e o meu material” (B-5).*

Relativamente a esta atitude de individualismo, de indisponibilidade para a reflexão e discussão dos assuntos do dia-a-dia da escola, na opinião dos nossos entrevistados, está muito mais relacionada com a formação de docentes do que propriamente com o isolamento físico:

“Nada vale nós não queremos estar numa escola isolada. Isso pode significar muito ou pode não significar nada. Nós podemos estar numa escola com muitos professores e continuarmos tão ou mais isolados do que se estivéssemos numa escola com dois professores, basta para tanto que “fechemos a porta” e fiquemos lá dentro. Continuo a pensar que quem não gostar de estar isolado tem que fazer um esforço titânico para trabalhar de “porta aberta”, no

sentido de deixar ver e deixar transparecer. Penso que os professores do 1º Ciclo continuam a achar que a sala de aula é um espaço muito nosso. Também temos de reconhecer que isto tem vindo a sofrer alterações...” (B-7).

Esta atitude de individualismo, mais do que de isolamento, foi real e poderíamos fundamentá-la com recurso a variadíssimos testemunhos em quase tudo semelhantes, ao que se segue:

“(...) porventura também não pratiquei a cultura da partilha entre colegas. Não me lembro de partilhar experiências e dificuldades, nem de entrar nas salas das outras colegas nem elas na minha, nada disso” (C-4).

Poderemos, no entanto, esperar, que a situação se modifique. Desde logo por força das alterações na organização da escola e pela criação dos agrupamentos; esperemos também que isso venha a ter reflexos na atitude de cada um e, conseqüentemente, na sala de aula e nas relações entre docentes. Ao que parece, na opinião dos nossos entrevistados, não há grandes sinais de mudança no sentido de uma maior abertura e partilha, ainda que nos discursos se diga o contrário:

“Cada vez mais vejo os nossos colegas entrarem para dentro da sala, isolarem-se lá dentro e não falarem do que se lá passa. Penso que isto é um defeito do grupo de trabalho de professores, da formação, das conceções de escola que se tem. É o mesmo que eu ter o meu dossiê de materiais e não o mostrar ou não o deixar consultar por ninguém. Isto foi uma ideia formada há muitos anos e que tem sido difícil de remover. E vemos por vezes pessoas com discursos aparentemente muito abertos e depois no dia-a-dia e nas práticas concretas são de um individualismo sem limite” (D-4).

Outro elemento que se esperava tivesse um significativo efeito na mudança de conceções de escola e de professores, eram as várias alterações de currículos na formação inicial. Mas os docentes que participam nesta investigação constataam que...

“(...) hoje, à distância que nos encontramos do 25 de abril de 1974, com a reformulação dos currículos das antigas Escolas do Magistério Primário, a passagem a Escolas Superiores de Educação, continua a não ser dada aos novos professores formação nestas áreas. Não se ensina que na escola já ninguém trabalha sozinho, já não há os “meus alunos”, mas sim um espaço que têm os meus alunos, os teus e os do outro e que é a todo esse funcionamento que se chama escola. Ninguém está a ser preparado para isso” (B-7).

Tudo isto porque, ao contrário do que seria de esperar, depois de um tempo longo de alterações curriculares com a integração de novas perspectivas de escola e de professor...

“(...) não se encontra muita gente que chegue à escola com vontade de arriscar em coisas novas. Encontro professores que chegam de novo e que com a maior das facilidades se aculturam ao que encontram, que se deixam moldar por aquilo que têm na escola e sem

qualquer vontade ou até mesmo disponibilidade para introduzir qualquer inovação” (C-7).

Há, também, ainda, quem constate que essas alterações vão acontecendo embora com uma lentidão superior àquela que todos esperavam e, por isso, não são visíveis à primeira análise. Os elementos facilitadores dessa mudança não são, só por si, nem as alterações no sistema organizativo da escola/agrupamento, nem as alterações na formação inicial, nem a valorização do estatuto social dessa formação (com a passagem de bacharelato a licenciatura). Mas sim, *“(…) o momento em que o apoio educativo aos alunos com necessidades passa para dentro da sala de aula (…)” (B-1).* Agora, o professor da turma é obrigado a abrir a sua sala e, conseqüentemente, a sua maneira de trabalhar. Igualmente, são consideradas como elementos facilitadores de uma cada vez maior abertura da sala de aula as características comuns aos vários docentes da escola, como por exemplo, *“(…) o facto de sermos um grupo significativo, com os mesmos horários e haver alguma proximidade de idades o que decerto modo nos aproximava também nas ideias, nas concepções e nas práticas (…)” (C-1);* A vontade e determinação de alguns professores em encetar caminho no sentido de afastar barreiras e abandonar mitos, em ordem a criar bons ambientes, não se deixando influenciar pelos *“(…) estatutos sociais dos professores mais velhos, cujas conseqüências se repercutem na relação entre colegas (…)” (E-1).*

2. Relações escola - comunidade

É lugar-comum, quer ao nível dos discursos políticos quer ao nível da comunidade em geral, afirmar e reafirmar, pelas mais variadas razões e com os mais distintos interesses, o valor estratégico para a educação de uma boa relação da escola com a comunidade que a envolve e com a qual se relaciona. Num processo de círculos concêntricos, tendo como ponto de análise o papel do professor e da escola, abordaremos as relações com os pais e encarregados de educação, com a comunidade local e por último com a autarquia, entidades próximas da escola e do professor e com as quais lhe seria mais fácil e porventura mais eficaz esse relacionamento.

2.1 - O professor, os pais e encarregados de educação

No que se refere ao período anterior ao 25 de abril de 1974, não encontramos, na opinião dos nossos entrevistados, qualquer referência a esta temática. Compreende-se essa ausência de relação, pois aos pais não era reconhecido valor ou importância no seu possível relacionamento com a escola dos filhos. Estas eram relações de autoridade provinda da escola para os pais. A escola representava o saber, mas também o poder. Ainda hoje, quando nos referimos à importância e ao poder da escola na vigência do Estado Novo, colocamos o poder do professor ao lado do poder do médico e do padre, fundamentalmente no meio rural.

O sistema democrático implantado a seguir à revolução de abril de 1974 trouxe, podemos dizer, os pais e os encarregados de educação para a escola. Nos primeiros tempos pós-revolucionários, com um papel e uma intervenção mais voluntarista e tantas vezes desorganizada. Posteriormente, e até à atualidade, os pais têm sido chamados a intervir na escola de um modo mais formal e organizado.

Seja como for, a relação dos encarregados de educação com a escola foi sempre uma relação directa com o professor da turma e não com a escola enquanto serviço ou instituição. E isto tanto da parte dos pais como da parte dos professores. “*Nós relacionávamo-nos directamente e sem intermediários com os pais e estes com cada um dos professores*” (B1).

Esta relação, que foi geral durante o período compreendido entre a revolução de abril de 1974 e a criação dos agrupamentos, sobretudo nas escolas de pequena dimensão (um ou dois lugares docentes), sofreu algumas modificações nos grandes centros populacionais. Aqui, começaram a constituir-se *associações de pais*, legalmente instituídas por lei da Assembleia da República¹, posteriormente alterada² e que muitas vezes desenvolviam um poder de pressão junto dos poderes políticos, quer os da tutela da educação, quer os autárquicos, com vista à resolução de determinados problemas, que a escola só por si não conseguia resolver.

¹ Lei nº 7/77 de 1 de Fevereiro.

² Decreto – Lei nº 372/90 de 27 de Novembro, alterado pelo Decreto – Lei nº 80/99 de 16 de Março.

Mas tudo isto não alterou, até aos dias de hoje, a relação directa do encarregado de educação com o professor do seu educando *“(...) continuamos tal como antes dos agrupamentos, a relacionar-nos directamente e sem intermediários, com os pais”* (B-2). Apesar desta continuidade, a criação dos agrupamentos introduziu alterações e constrangimentos que anteriormente não se verificavam, e que vieram a ter consequências na relação do professor com os encarregados de educação.

Antes dos agrupamentos cada professor podia, se assim o entendesse e se sentisse necessidade disso, promover o que se designava por *“reuniões de pais”*. Aqui eram tratados, regra geral, assuntos de natureza pedagógica mas com implicações na vida da família. Nestas reuniões planeavam-se visitas de estudo, atividades alargadas da escola, passeio ou a festa do final do ano e outros assuntos gerais da turma ou da escola. As questões ou problemas particulares, desde o aproveitamento das aprendizagens ao comportamento do aluno, eram matérias de reunião particular com cada encarregado de educação, em data a aprazar.

As matérias da antiga *“reunião de pais”* são, hoje, tarefa do departamento curricular e do conselho pedagógico. Aos pais fica reservado o direito de serem informados das actividades e o de darem a respetiva autorização à participação do seu educando. Por isso, *“(...) as antigas reuniões de pais já deixaram de ser prática dado os assuntos que aí se discutiam terem passado para outros órgãos”* (B-3). Não há, no entanto, nenhum impedimento, nem sequer legal, a que estas se realizem *“(..) e sempre que o professor ou um grupo de professores entendam podem continuar a fazer reuniões de pais, para tratar de assuntos da(s) turma(s) sem qualquer impedimento ou que para isso tenham que pedir qualquer autorização”* (C-2).

Certo, é que cada vez mais, os docentes limitam a sua relação com os encarregados de educação ao que está formalmente estabelecido: *“lidamos com os pais desde logo no período de tempo estabelecido em horário do professor para esse efeito, depois temos os encontros de final de período para a entrega das avaliações”* (C-3).

Maior dificuldade, encontram agora os pais relativamente a situações que até aqui eram tratadas e resolvidas na escola do seu filho, pelo professor ou responsável da escola. Agora “(...) a vida tornou-se mais difícil sobretudo ao nível administrativo, transferências, apoios económicos, etc. Está tudo concentrado no agrupamento e na autarquia e tem que ser tratado pelo encarregado de educação” (E-2).

2.2 - O professor, a escola e a comunidade local

O relacionamento do professor com a comunidade local envolvente da escola – que ultrapassa a relação com os encarregados de educação - é algo que terá que ser analisado tendo presente a representação social que sobre o professor foi sendo construída pelo desenvolvimento da sua função, ao longo do tempo.

De um modo geral, durante o Estado Novo, a relação com a comunidade foi observada na lógica da autoridade:

“Era uma relação de cima para baixo. Era o senhor professor, ele é que sabe, ele diz e tem que ser feito... O professor entendido e temido como autoridade funcionou durante muito tempo, autoridade magistral, do mestre” (A-2).

Temos, no entanto, que reconhecer, pela opinião dos nossos entrevistados, que a partir dos anos 60 do século XX, os professores formados pelas escolas do magistério primário:

“(...) já traziam outra mentalidade, outra abertura e já conseguiam uma relação mais linear com a população. O professor vai abandonando a cadeira da autoridade e vai entrando num tipo de relacionamento diferente com as populações..., até já se começam a fazer reuniões de pais” (A-2).

O papel do professor era, sem dúvida, relevante, sobretudo no contexto rural. As nossas aldeias viviam num profundo atraso cultural e isso dava azo a que o professor fosse visto como alguém que estava muito acima das comunidades.

Se tivermos presente, que ao tempo, a maioria dos professores residia na localidade em que lecionava, tal fazia ainda sobressair mais o seu papel e importância, ao ponto de, se fosse professora:

“(...) era por vezes confidente da aldeia, a que organizava namoros e casamentos chegando

mesmo a escrever as cartas aos namorados que estavam na guerra , dado que a jovem era analfabeta muitas vezes” (A-2).

Se fosse professor e ficasse na aldeia a preponderância era maior e:

“(...) regra geral tinha outro tipo de preocupações e era facilmente usado pelo poder político, pois facilmente ia a presidente da junta, vereador ou presidente da câmara, cargos que algumas vezes exercia em simultâneo com o de informador da PIDE” (A-2).

Mas, se por um lado, o professor era um elemento de prestígio e autoridade face às comunidades locais, ele não deixava de ser, também, um elemento controlado do exterior. Desde logo pelo compromisso que assumia ao sair da escola do magistério e antes de entrar na vida profissional, compromisso esse vertido na celeberrima declaração 27003 em que assegurava: *“Declaro por minha honra que estou perfeitamente integrado na ordem política e social estabelecida pela constituição política de 1933, com activo repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas”*. Dada esta garantia, o professor não podia meter-se por outras vias:

“Em consequência disto houve muito professor que foi perseguido e pelas coisas mais baixas e mesquinhas como, por exemplo, o cuidado e o esmero que era exigido em colocar e manter o retrato do Carmona e do Salazar ao lado do crucifixo, etc. Muitas vezes, tudo isto era resultado de vinganças ou perseguições de alguns senhores locais. Devemos juntar a isto, que muito inspector era informador da PIDE e daí se compreende e se justifica uma certa aversão à inspecção a seguir ao 25 de abril. Havia inspectores que se notassem no comportamento do professor, pela sua postura, pelos textos que dava e sobretudo a maneira como os explorava, que esse professor estava a ignorar a célebre declaração de honra, ele criava-lhe todo o tipo de problemas. É verdade e devemos afirmá-lo que havia também um número de inspectores que não procedia assim e tinha até comportamentos contrários dentro das limitações em que vivíamos” (A-2).

Pelos anos 70 o ambiente político e social, com a “primavera marcelista», parecia entrar num período de distensão e isso reflectiu-se na escola. Por consequência, o papel do professor começou a acusar mudanças. Os efeitos da guerra colonial e as alterações nos hábitos e costumes introduzidos nas nossas comunidades e famílias pela emigração fizeram cair por terra a representação do professor como autoridade e detentor da verdade suprema. Por tudo isto:

“Antes do 25 de abril já começava a haver umas certas dificuldades. Nós íamo-nos apercebendo disso, de os alunos começaram a ter muito mais liberdades, e os próprios pais também já ouviam falar disso...Isto é, aquilo que aconteceu no 25 de abril de 1974, socialmente, também já se reflectia na educação. Essa abertura começou com aquilo que se

chamou de reforma de Veiga Simão” (A-3).

A revolução de abril de 1974 trouxe a liberdade e com ela mudanças profundas. Internamente assistimos a alterações nas estruturas dirigentes mais próximas da escola primária, nos programas, nas metodologias, etc. Externamente é criado e desenvolvido um novo relacionamento com os encarregados de educação que assumem, agora, outros papéis na escola. É-lhes reconhecido o direito e são incentivados a exercê-lo. Todas estas alterações provocam mudanças nos estatutos e papéis de cada um. Também isso se verificou na escola e nas suas relações:

“Desde logo uma grande mudança por parte dos professores, que passaram a usar uma maior liberdade nas suas aulas, no seu trabalho em geral. Porque até aí, já falávamos de um certo ar de liberdade, mas tínhamos que ter muito cuidado com o que dizíamos na sala de aula, pois nunca sabíamos quando é que aquilo não ia parar a outros sítios. Para além desta diferença e desta descompressão que foi o fundamental, foi no fim de contas a liberdade a entrar-nos pela porta dentro, o que possibilitou e incentivou de imediato o encontro e a reunião dos professores, independentemente de serem ou não convocados para isso” (A-3).

No período revolucionário tudo foi possível, como é característico das revoluções. Os professores empenhados em destruir uma imagem autoritária, promoveram espaços e actividades de encontro da escola com a comunidade. *“Durante algum tempo a escola foi, para além de espaço de ensino e educação um espaço de cultura no seu sentido mais amplo” (A-4).*

A escola usava as instalações e os recursos das colectividades locais. Por outro lado, as comunidades locais, que não dispunham dos mais elementares equipamentos culturais era da escola e das suas instalações que se socorriam para a realização de um qualquer evento mais significativo para a comunidade.

Estas dinâmicas aqui descritas não atingiram com a mesma intensidade todas as escolas do país, nem com o mesmo grau de envolvimento todos os professores. O mundo rural foi aquele que menos se sentiu tocado por estas mudanças:

“(…) resultado quer do viver conservador das suas comunidades, quer também por parte do comportamento e atitude de alguns professores que sentindo-se atingidos nos seus estatutos e pergaminhos colocaram-se num estado de alheamento actuando como se tudo continuasse na mesma” (A-1).

Poucas terão sido as escolas primárias do país que não acolheram as mais variadas

sessões de informação e esclarecimento político-partidário sobre a liberdade, a revolução e a nova situação do país e em seguida recebiam as mesas de voto para os atos eleitorais.

O 25 de abril de 1974 traz também alterações ao nível económico na vida do professor e isso vai influenciar, ainda que por via indirecta, a sua relação com os pais e com a comunidade local:

“Antes do 25 de abril a maioria dos professores primários eram mulheres e viviam na terra onde davam aulas. Só iam a casa nas férias. Isto era muito comum nas aldeias onde existam a maioria das escolas primárias do país, que era no meio rural. Depois com as alterações que se foram dando o professor começa a ter carro, as alterações nos mecanismos dos concursos permitiram-lhe aproximar-se mais da sua residência e ia saltitando de escola em escola, quebrando assim as anteriores relações que por força das circunstâncias criava e passou a vir à aldeia exclusivamente para dar as suas aulinhas” (A-5).

Doravante, as relações do professor e da escola com a comunidade local vão alterar-se. Esta parceria - que o foi noutros tempos -, caminha no sentido de uma formalização, abandonando assim a espontaneidade e o voluntarismo. A criação dos agrupamentos integra o papel e a ação dos denominados parceiros locais – quer estes sejam de natureza económica quer cultural – na designada assembleia de escola/agrupamento, agora alterado para conselho geral.

Ter-se-á ganho em direitos e dignidade formal das relações, mas perdeu-se em proximidade, eficácia e participação activa da comunidade:

“Antigamente, se eu desejasse visitar em termos de estudo os viveiros da cooperativa agrícola, os pais conseguiam a autorização e outros o transporte por via da empresa onde trabalhavam e mesmo da associação local. Hoje, se quiser fazer essa mesma visita tenho que pedir ao agrupamento que será ou não aprovado em conselho pedagógico e de seguida pedir à Câmara Municipal o transporte. Tudo isto, no mínimo demora dois meses. Por isso é mais cómodo não fazer” (B-1).

2.3 - O professor, a escola e o poder autárquico

A escola primária/1º ciclo do ensino básico sempre viveu em grande dependência da autarquia local, principalmente no que se refere a recursos materiais, exceção feita ao período da ditadura em que a:

“(...) escola primária vivia fundamentalmente da capacidade, do sacrifício, da abnegação e da dedicação dos professores que do seu próprio bolso supriam muitas necessidades, dos pais pela participação económica na conhecida Caixa Escolar e o que isso significava de

esforço para algumas famílias e ainda de um diminuto subsídio da Câmara Municipal para expediente e limpeza” (A-4).

Com a revolução de abril de 1974 verificou-se, igualmente, o desenvolvimento do papel e da intervenção do poder local. Dentro do espírito de colaboração e parceria, que a nova situação política proporcionava, a autarquia local foi chamada a intervir na escola. Era chamada a solucionar inúmeros problemas, nomeadamente: conservação, reparação de escolas e construção de novos edifícios; apoiar material e financeiramente projetos de promoção da educação e da cultura desenvolvidos pelas escolas e pelos professores:

“Estes apoios e colaboração estavam muito dependentes de vários factores: a disponibilidade financeira da câmara municipal, da sensibilidade dos responsáveis autárquicos para as questões da educação e das dinâmicas próprias de cada escola” (B-3).

Um dado é, para todos, evidente:

“A escola primária estaria bem mais pobre e a educação neste ciclo de ensino altamente prejudicada se não fosse a colaboração e apoio das autarquias locais” (C-1).

Ao longo deste tempo, o professor, se o quisesse, poderia ter desempenhado um relevante papel nas relações com a autarquia, contribuindo assim para dar visibilidade à escola, quer actuasse individualmente na sua escola, quer se assumisse como líder ao nível do conselho escolar de que fazia parte. Houve situações em que tal aconteceu:

“Muitas escolas e professores assumiram esse papel e muitas autarquias investiram nessa colaboração, pois grande parte desses projectos das escolas iam ao encontro da política autárquica para a educação naquele concelho. Foi um tempo em que a escola tinha iniciativa, não dependia de ninguém e relacionava-se directamente com a autarquia” (B-7).

A criação dos agrupamentos veio obrigar à centralização de todas as relações institucionais no órgão de gestão do agrupamento. Fruto desta orientação política, deparamo-nos com uma variedade de resultados e consequências. Desde logo...

“Essa foi uma luta muito grande por parte dos professores. No início instituiu-se, numa perspectiva de controlo por parte do agrupamento, que as relações com a autarquia deveriam ser colocadas ao agrupamento e este por sua vez encaminharia os assuntos para a Câmara” (B-1).

Acontece que o agrupamento não controlava a resposta e as coisas arrastavam-se no tempo, sem resolução:

“Então, para obviar a este atraso os professores passaram a dirigir-se directamente à

Câmara que por sua vez acabava por actuar mais rapidamente e vinha a dar conhecimento ao agrupamento. Este acabava por ser apanhado na curva...” (B-1).

No nosso trabalho de campo, encontramos as mais variadas maneiras de actuar por parte do município. Há situações em que o agrupamento tudo centraliza: *“Todas as relações com as autarquias, sejam elas de que natureza for, são mediadas pelo agrupamento” (D-2).*

Há situações em que esta mediação está dependente do tipo de autarquia:

“Quanto às relações com as autarquias devemos distinguir entre a Junta de freguesia, com a qual estabelecemos relações directas e pessoais e a Câmara Municipal onde aí as relações são mediadas pelo agrupamento” (C-3).

Por último, temos situações que se colocam no extremo oposto ao da centralização:

“Todas as relações que a escola estabelece ou contactos que se realizam são feitos directamente pela escola. O agrupamento coloca-se deliberadamente de fora pois não quer saber. Trata de estritamente necessário e obrigatório que são todas as relações e respostas à administração educativa” (D-1).

3. Cultura e clima de escola

Analisaremos, em seguida, um conjunto de percepções e entendimentos que os professores entrevistados manifestaram, quando questionados e que designamos por *“Cultura e Clima de Escola”*, entendido como o conjunto das relações que se criaram ou não no seio desta nova realidade que são os agrupamentos de escolas.

3.1 - Integração das escolas do 1º ciclo do ensino básico no agrupamento

Colocados perante o facto de todas as escolas do 1º ciclo do ensino básico e respectivos professores passarem agora a integrar e a agir num novo contexto, questionámos os nossos entrevistados sobre que relações se estabeleceram entre a escola do 1º ciclo do ensino básico e o agrupamento, nomeadamente a escola-sede, onde se localiza o novo poder e de quem estas passam a depender. Devemos ter presente, que a unidade integradora já existia e incorporava no seu funcionamento um conjunto de normas, processos e hábitos, que constituíam a *história* daquela outra organização, escola EB-2/3 ou escola secundária,

agora sede de agrupamento. Neste processo de integração os constituintes não partem todos em igualdade de circunstâncias.

De um modo geral e num primeiro tempo, uma larga maioria não hesita em afirmar:

“Não temos relações especiais. Ligamo-nos ao agrupamento apenas por meios formais: as reuniões são no agrupamento e vamos lá; vamos também levar o correio ou outra documentação dado que não temos dinheiro para a mandar por outro meio. Em termos de relações humanas, ninguém nos hostiliza, mas também não há uma cordialidade e uma boa recepção. É tudo muito formal...Eles estão lá e nós estamos cá...” (C-6).

Com o desenrolar do processo as situações foram-se alterando, a convivência entre ciclos – ainda que diminuta – foi possibilitando outras leituras e interpretações dessa realidade. Isto levou a que começassem a manifestar-se preocupações, no sentido de desenvolver uma verdadeira integração:

“Embora se faça passar a mensagem que há uma grande disponibilidade e abertura para falar, conversar e ouvir tudo e todos... Os professores do 1º CEB sentem-se muito constrangidos no agrupamento. Até na sala de professores ou não a usam ou não se sentem lá bem. Durante um ano lectivo a grande maioria dos professores do 1º ciclo deste agrupamento nunca entrou na sala de professores” (E-1).

Como todos os processos de mudança, este criou também aquilo a que poderíamos chamar os “crónicos resistentes”, que tomavam atitudes e manifestavam comportamentos no sentido de justificar o *status quo*. A sua crença, no geral, era a de que vamos manter-nos como estamos, pois tudo isto são modas e em breve tudo voltará ao mesmo. Esta perspectiva encontrava também atitudes correspondentes no ambiente geral do agrupamento:

“Por um lado os professores da escola sede não manifestavam muita abertura, nem tão pouco promoviam um ambiente receptivo aos professores do 1º Ciclo; por outro lado, estes também não se esforçavam por se apropriar de todos os espaços e serviços do agrupamento reivindicando para eles um estatuto de igualdade plena. É certo que esta indiferença e falta de esforço da parte dos professores do 1º Ciclo, também interessa a muita gente: eu venho aqui porque sou obrigado, então vou passar o mais despercebido possível, de molde a estar aqui o menos tempo possível” (E-1).

Passada uma década sobre o início da implementação do novo modelo de organização e administração do ensino não superior, muita coisa se alterou. Muitos percursos e projetos se afirmaram, muitos pontos fracos e fortes foram trabalhados no sentido da melhoria das potencialidades. Muito caminho se andou para além das dependências e orientações

formais e administrativas que sempre têm que existir. É este o entendimento geral dos professores entrevistados, pois:

“(...) nós procuramos que se concretize uma integração das escolas do 1º ciclo com a sede do agrupamento, quer por iniciativa do agrupamento, que chama as escolas do 1º ciclo a virem à sede com os seus alunos para se conhecerem, quer por parte das escolas do 1º Ciclo, que no desenvolvimento das suas actividades mais significativas dialogam e interagem com os órgãos do agrupamento. Quando os professores de uma qualquer escola querem implementar uma nova dinâmica ou tomar uma determinada iniciativa, dentro daquilo que é o exercício da sua autonomia, há sempre um comunicar, um partilhar com o órgão executivo, dessa actividade ou iniciativa” (B-3).

3.2 - Integração dos docentes do 1º CEB no agrupamento

A análise do processo de integração que temos vindo a realizar pode ser desenvolvida em dois planos:

- Numa primeira abordagem, podemos considerar as relações formais e institucionais que se estabelecem entre a escola/estabelecimento de ensino do 1º ciclo do ensino básico e a escola-sede de agrupamento. Foi desta análise que tratámos no ponto anterior deste trabalho.
- Num segundo plano, podemos analisar essa integração pelo lado das relações profissionais que se estabelecem e se desenvolvem entre os docentes das instituições e os responsáveis do agrupamento, no exercício e desempenho das suas funções.

É nesta perspectiva que avançamos agora, nomeadamente na análise do modo como os professores do 1º ciclo do ensino básico (agora fazendo parte do agrupamento) são recebidos, integrados, que vozes têm e em que medida é ouvida. Foram estes os aspectos questionados junto dos nossos entrevistados.

Pela análise dos seus depoimentos podemos concluir que num primeiro momento se tratou de uma relação de submissão, sobretudo no que se refere a “*poderes menores*”. Isto é, informações, maneiras de proceder, posturas e atitudes que derivavam muitas vezes mais da imposição do funcionário administrativo para com os professores do 1º ciclo do ensino básico, do que propriamente de orientações emanadas do órgão executivo. Esta atitude

de transformar o professor do 1º ciclo do ensino básico em alguém, que deve realizar por inteiro as funções administrativas inerentes à sua escola e não aos serviços administrativos do agrupamento era algo que não se aceitava muito bem. Assim se compreende que os nossos entrevistados falem de uma:

“(...) relação de submissão absoluta. É chegar ao agrupamento entregar os papéis pedidos, se não estão bem volta para trás para serem corrigidos ou feitos de novo e volta novamente a entregar, quando o agrupamento, dos elementos que pede tem lá mais de 90%, mas o professor primário como ainda é conhecido não faz nada de mais se fizer este trabalho. E os professores nada dizem nem questionam. É uma submissão absoluta” (B-7).

Inicialmente, as relações e acolhimento por parte dos docentes de outros ciclos, instalados na escola-sede, eram difíceis: *“Com professores dos outros ciclos não falamos, não temos ponto de encontro” (B-2).*

Espaços e momentos instituídos ao nível da comunidade escolar com vista à integração dos vários elementos do agrupamento foram surgindo, ainda que com dificuldades, nomeadamente na manifesta superioridade dos outros ciclos em relação ao 1º ciclo do ensino básico:

“Já houve anos em que no início do ano lectivo, em autocarros da Câmara Municipal os professores, novos e antigos, iam dar uma volta pelo concelho com o objectivo de nos integrarmos mais e de melhor conhecer as realidades em que cada um ia actuar. Esta iniciativa foi abandonada dado que nela participavam apenas professores do 1º ciclo do ensino básico” (C-2).

Mas, também, a falta de comunicação e divulgação atempada, entre as várias escolas, das iniciativas programadas, assim como o envolvimento dos vários ciclos na preparação desses espaços de integração dificultavam a comunicação entre docentes:

“Há por vezes um almoço no início do ano, o jantar de Natal, mas os professores não participam nestas iniciativas tanto quanto seria de desejar. A razão principal é que a informação sobre todas essas iniciativas chega sempre primeiro à escola sede, do que às escolas do agrupamento e sempre com esta mensagem: a escola EB-2/3 vai fazer isto e se vocês quiserem podem participar. Isto mata qualquer esforço de integração” (C-2).

Todos estes percursos têm evoluído positivamente, conforme se depreende dos depoimentos recolhidos. São processos difíceis, morosos, que exigem continuidade e persistência:

“As relações têm vindo a melhorar, porque no princípio nós não éramos vistos nem achados

para nada. Éramos assim uns que lá apareceram vindos do céu e que às tantas ainda lhes complicavam a vida. Éramos um pouco rejeitados, assim como nós próprios também rejeitávamos o sítio para onde fomos” (B-4).

“É uma boa relação que se vai construindo e que depende das personalidades e das representações de cada um dos intervenientes, quer da parte da escola sede de agrupamento quer da parte dos docentes das escolas agrupadas” (B-6).

Na sequência do depoimento anterior, conclui-se, que é determinante o esforço que cada grupo profissional faz no sentido de conquistar e afirmar essa integração. A reflexão sobre os problemas que afectam uma determinada instituição/agrupamento ou um determinado grupo profissional – na situação em análise, os professores do 1º ciclo do ensino básico – é a chave para a ultrapassagem dessas mesmas dificuldades e obstáculos.

O problema da reflexão, do pôr em causa, da consciencialização das situações e dificuldades é o mais difícil de assumir. Bem mais fácil (aparentemente) é o da demissão, do deixar estar como está:

“Nós, professores do 1º CEB é que por vezes nos auto-excluimos pelos nossos comportamentos na relação com os colegas dos outros ciclos. Isto é fruto de muitos e muitos anos de isolamento. Mas as coisas vão mudando, vão aparecendo professores do 1º CEB, que a nível académico estão ao mesmo nível de qualquer um dos outros e isso facilita o diálogo e vai estabelecendo pontes e vai dando exemplos para os outros. É tudo uma questão de consciência profissional, de profissionalidade” (C-3).

3.3 - Espaços de apoio e motivação profissional

O exercício da actividade docente é algo que exige uma constante actualização, seja esta por via da formação institucionalizada nas suas mais variadas formas, da auto-formação ou pela simples reflexão, debate, troca de experiências e informação entre pares.

Deixando, por agora, a formação contínua e também a auto-formação, centrámos o nosso questionamento em aspectos do dia-a-dia, próximos da realidade concreta de grande importância para os professores; nessa linha, procurámos saber onde vai o professor buscar ou procurar *auxílio* para superar os problemas decorrentes do seu exercício profissional.

Numa breve referência histórica sobre o desenvolvimento desta problemática, já analisada anteriormente, verificámos que no período do Estado Novo esta era uma questão que não poderia ser colocada, pois a orientação política era o individualismo como

método e atitude pedagógica. Não havia espaço a dúvidas, estava tudo nos manuais e nas determinações oficiais. No período que vai da revolução de abril de 1974 à criação dos agrupamentos, era no conselho escolar – quando havia condições para essa troca de experiências e informações, o que raramente acontecia -, mas fundamentalmente nos espaços e contactos informais que os professores encontravam resposta a algumas das suas preocupações:

“Antigamente (antes dos agrupamentos) esse apoio e essa discussão faziam-se ao nível do conselho escolar, sobretudo se ele tinha poucos elementos, mas também se tivéssemos à-vontade com todos os elementos. Se fossem um conselho maior e onde não nos conhecêssemos todos, de certeza que esses apoios e ajudas não eram tratados ao nível do grupo” (B-1).

Na atualidade, porém, terá a criação dos agrupamentos provocou alterações neste domínio?

Os conselhos de docentes e os espaços formais em que participam constituem já alguns momentos para troca de informações e de experiências. Os docentes mais arrojados e com capacidade de iniciativa não encontram dificuldade em discutir as problemáticas do dia-a-dia e em partilhar preocupações ao nível do conselho de docentes. No entanto, apenas um número reduzido dos nossos entrevistados testemunha atitudes que vão no sentido de avançar por este caminho, pois a grande maioria continua a pensar e a sentir, que apesar das alterações nas estruturas de gestão...

“Não temos à-vontade para isso, pois o grupo aumentou demasiado e não há espaço psicológico para se pensarem coisas desse tipo. Agora vou, se calhar, pelos mesmos caminhos que ia: a colega com quem me dou melhor, a que tem o mesmo ano, a que anda no mesmo carro, etc. E faço isso quase sempre antes ou depois das reuniões onde isso porventura deveria ser discutido” (B-1).

Esta problemática da necessidade, por um lado; e da disponibilidade, por outro, para desenvolver uma cultura de partilha está muito relacionada com outros factores, intrínsecos à personalidade do professor. Características como a idade, o tempo de serviço, a formação inicial e o estatuto académico, entre outras, influenciam as condições reais para a partilha pedagógica. Tudo isto é levantado e torna-se evidente nos depoimentos dos nossos entrevistados, como se pode exemplificar pelo seguinte:

“Hoje já há uma abertura e uma nova atitude que leva a que sejam colocadas questões que noutros tempos, como vimos, não tinham espaço nem abertura para ser colocadas. Este desenvolvimento e ao contrário do que seria de esperar não tem nada a ver coma as idades. Neste momento e neste agrupamento até são as pessoas com mais tempo de serviço e por conseguinte com mais idade e também formadas há mais tempo que vão para a frente e que se empenham, que participam e que discutem. Os docentes que estão a chegar à escola vêem possuidores de uma cultura de individualismo que é assustador para quem já cá anda há alguns anos e foi formada noutra escola. Penso que tudo isto tem a ver com a formação inicial por onde as pessoas passaram” (B-6).

Este nosso trabalho empírico decorreu em pleno consulado político da ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues,³ caracterizado por uma enorme conflitualidade entre os professores e a tutela, sobre matérias diretamente relacionadas com a vida profissional dos professores: a avaliação de desempenho docente, a organização do trabalho na escola e outras que não cabem no âmbito desta investigação. A referência a esta situação e seus aspetos caracterizadores serve apenas para realçar como todas estas instabilidades e agitações se reflectiram, ou não, na criação e desenvolvimento de espaços de apoio pedagógico e profissional no interior da escola.

As situações, sumariamente descritas, provocaram na atitude e no desempenho profissionais situações de desinteresse, de relaxamento, de deixa andar...

“(...) Se as relações com os responsáveis da tutela são de crispação e ofensa mesmo como é o caso vertente, as pessoas fecham, não falam dos seus assuntos, não debatem em liberdade, pois estão todos com receios e medos do que lhes pode acontecer. Mas também é uma maneira de reagir contra o que lhes acontece, por via do desinteresse, do deixa andar, do não me interessa ,eles não merecem, tanto me faz que o aluno resolva os seus problemas ou não, que a escola funcione melhor ou pior. Já me ofenderam tanto que eu repondo apenas com o mero cumprimento legal da minha função para não ser apanhado na curva” (D-1).

Mas provocam também situações e estados de espírito de medo, aliás já referidos no depoimento anterior e aqui claramente identificados:

“(...) a cultura da partilha, entre os professores, que eu conheça, nunca foi por aí além, mas não tenho dúvidas que vai piorar e os professores vão fechar-se sobre si próprios por causa desta avaliação de professores. Isto vai fomentar um egoísmo e um individualismo que ninguém desejava ver entre pares. Eu já sinto que as pessoas em situação formal de discussão já são olhadas de lado e quando algum pretende contrapor, há sempre alguém do lado que lhe diz: “olha que estás a ser avaliada...” (D-2).

Um outro espaço e momento propiciador, por excelência, de apoio pedagógico era

³ XVII Governo Constitucional (2005-2009). Primeiro Ministro: José Sócrates; Ministra da Educação: Maria de Lurdes Rodrigues.

a formação contínua de professores, instituída nos termos em que a conhecemos hoje, em 1992⁴ e que os professores reconhecem como importante:

“Esses são espaços importantes não só na formação que realizam, mas depois em todo o ambiente que se cria e momentos que se vivem antes e depois das sessões de formação” (B-4).

“(...) eles assumem isso (as dificuldades e a necessidade de apoio) fundamentalmente nos contextos de formação ou nos períodos de tempo após as aulas assistidas que dedicamos sempre à reflexão” (B-7).

3.4 - Cultura de responsabilidade e espaços de participação

Ao longo do trabalho, interrogámos os nossos interlocutores sobre aquilo que é oferecido e disponibilizado pelo agrupamento, com vista a uma plena integração nesta nova unidade de organização e gestão do ensino. Direccionamos agora a análise para um outro ângulo. No conjunto dos documentos que a lei define como estruturantes e fundamentais para a criação e funcionamento do agrupamento: *Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades*, e procurámos saber qual é a participação e empenhamento dos professores. Em que medida é que os docentes assumem estes documentos como fundamentais e se disponibilizam a dar a sua participação empenhada, para a sua construção e discussão.

De um modo geral, a estratégia usada para a sua elaboração é uniforme em todos os agrupamentos de onde são oriundos os docentes que constituem o grupo dos nossos entrevistados e cujo testemunho é representativo de muitos outros possíveis:

“O Projecto Educativo foi elaborado por uma comissão composta por docentes de todos os ciclos de ensino existentes no agrupamento que depois de aprovado pelo conselho pedagógico entra em vigor” (B-3).

A participação e o envolvimento geral dos professores, na fase inicial, por meio da auscultação junto destes, com vista à apresentação de propostas para a elaboração dos documentos, não era prática corrente. Só após a elaboração dos projetos finais por

⁴ Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio e pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro).

uma comissão, é que estes desciam aos departamentos, para aí poderem beneficiar de alterações e contributos a fim de serem aprovados pelo órgão competente. É o que se conclui do depoimento que tomamos por representativo:

“Eu pertenci a uma comissão em nome do 1º CEB para a elaboração desses documentos. Participei com as minhas opiniões sem nunca confrontar ou procurar obter previamente a opinião dos meus colegas quanto a essas matérias. Elaborado esse primeiro documento, aí sim, desceu a cada departamento para análise a alteração e ao nível do 1º CEB” (B-1).

O grau e qualidade desta participação têm vindo a evoluir ao longo do tempo e do desenvolvimento do processo. Num primeiro momento não era fácil a discussão nem tão pouco a intervenção concreta ao nível da alteração ou enriquecimento do seu conteúdo. *“Até aqui era do género, tomem lá e está feito, ponto final. Pois não se põe em questão o trabalho dos outros, quer esteja bem quer esteja mal” (B-4).* Hoje, já muito caminho foi andado, muito trabalho produzido e muita e melhor integração conseguida, pois:

“(…) elaborado esse primeiro documento, aí sim, desceu a cada departamento para análise e alteração. Ao nível do 1º CEB essa participação foi muito activa com a apresentação de propostas. É verdade que o produto final contemplava as propostas do 1º CEB ainda que se tratasse de um texto que era mais do que a soma das partes” (B-1).

“Neste momento, que esses documentos estão a ser revistos, as coisas melhoraram um pouco. Houve mais participação a nível dos professores do 1º CEB na elaboração do projecto educativo, houve propostas dos professores que foram aceites pelo grupo de redacção” (B-4).

Todos os entrevistados referem as melhorias na participação dos docentes nos órgãos próprios, mas não deixam de revelar algum desapontamento pelo nível do empenhamento em todo o processo:

“Os colegas do 1º CEB nestas comissões procuram sempre que os elementos dos conselhos de docentes participem indirectamente nessa discussão com as suas propostas e opiniões, mas nem sempre existe uma participação dos colegas, pois parte-se do princípio se existe um grupo de trabalho então eles que façam e isso não é comigo” (B-5).

As razões que podem ajudar a compreender este desinteresse são, pelo menos, de duas naturezas: por um lado, os professores nunca foram *“ganhos”* para o processo, raramente houve a preocupação de os envolver e de os fazer participantes. Tudo foi tratado ao nível das administrações regionais de educação com as autarquias locais, o que deu origem a que *“houvesse um número de professores que foi sempre contra o processo e que*

muito dificilmente se empenhará nele” (B-1); por outro lado, a imagem que se construiu do professor do ensino primário/1º ciclo do ensino básico ao longo de anos, e , que apesar das mudanças operadas - quer na formação inicial, quer no estatuto profissional e sua valorização - ainda continua a ser interiorizada por um número significativo de docentes, é a do professor como um prático, de onde está afastada qualquer reflexão e/ou fundamentação:

“O problema é que nós professores do 1º Ciclo não temos muito a prática da discussão e do trabalho em grupo, por isso cansamo-nos muito nas reuniões e detestamo-las. Os professores do 1º ciclo são mais para o trabalho com os miúdos do que para a leitura ou elaboração de documentos e depois admiram-se quando alguém lhes chama a atenção para uma questão ou orientação ou norma que está em vigor e que deve ser cumprida, mas que eles nem sequer conheciam” (B-4).

Analisados os processos de construção e observados os níveis de participação e envolvimento dos docentes, procurámos saber do impacto do seu conteúdo no dia-a-dia da escola e do docente. Excepção feita ao *Regulamento Interno* do agrupamento - que, como norma reguladora que é, tem aplicação quase diária e é convocado pelos docentes e responsáveis da gestão a dirimir situações de funcionamento -, o *Projecto Educativo* é algo que depois de concluído ocupa lugar no “*arquivo morto*” dos documentos. São necessários que existam, mas, raramente, são utilizados como documentos orientadores de toda a gestão aos mais diversos níveis. Este é o sentimento geral dos nossos entrevistados:

“Não é no entanto um documento que determine ou oriente a vida de cada professor. É um documento que está feito e arrumado...” (C-4).

“Em síntese eu diria mesmo que os professores não estão preocupados com o projecto educativo, ele não dirige as suas vidas profissionais e grande parte deles nem sequer o conhece. Calcula que deve haver... Não é de modo nenhum um instrumento que oriente a actividade do agrupamento naquilo que ele tem de orientar” (E-4).

3.5 - Medos e incertezas

Sempre que se opera uma qualquer mudança nas instituições e organizações, os medos e incertezas, quanto ao êxito e futuro da medida, aparecem na primeira linha das preocupações dos atingidos ou envolvidos por essas mesmas mudanças. Também na educação e com os professores isso acontece.

No período histórico sobre o qual incide a nossa análise, mudanças significativas

tiveram lugar. Acontece, que os nossos interlocutores apenas referem como momentos relevantes e geradores de alguma intranquilidade as alterações decorrentes da revolução do 25 de abril de 1974 e a criação dos agrupamentos de escolas (1998). Devemos no entanto registar que estas duas mudanças referidas são fundamentalmente de natureza administrativa e de gestão escolar.

No decurso deste período outras, e não menos significativas alterações tiveram lugar, de entre as quais salientamos as de natureza pedagógico e curricular. Entraram em vigor quatro novos currículos e alterações curriculares ao nível do 1º ciclo do ensino básico (1975; 1980; 1990 e 2001); foram publicadas e entraram em vigor alterações significativas ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos; foi publicada e entrou em vigor em 1986 a “*magna carta*” da educação em Portugal (LBSE), ainda em vigor na sua estrutura inicial, sofrendo no entanto alterações ao longo deste período.

No sistema de educação e ensino em geral e com implicações ao nível do 1º ciclo do ensino básico outras importantes medidas se concretizaram. Desde logo o estatuto da carreira docente (1990); a formação contínua de professores (1992); a alteração da formação inicial de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico (1997), que instituiu a formação superior e o grau de licenciatura para estes profissionais.

Analisemos então as principais preocupações e suas causas, manifestadas pelos docentes, relativamente aos dois momentos identificados. No que se refere à revolução de abril de 1974 eram todas as incertezas provocadas pela substituição de uma estrutura política e de organização do país, fechada, conservadora e ditatorial; por uma outra, que propunha a liberdade e democracia sem restrições.

O professor em exercício em abril de 1974:

“(...) era um professor primário formado a cumprir ordens de um poder ditatorial. Estava sozinho e muitas vezes por razões várias, era até o transmissor do conhecimento e das orientações do poder instituído na terra. Não podemos ignorar - pois não é uma história que se conte - a importância, para o bem e para o mal, do poder do professor primário, do médico e do padre” (A-5).

Era, ainda, alguém, que via com medo e apreensão tudo o que estava a acontecer,

mas que procurava reagir com esperança e que queria acreditar nos novos tempos que eram anunciados:

“Quem reagiu mal calou-se. Quem aceitou, ficou eufórico de verdade. Salvo uma ou outra excepção, de professoras ligadas a famílias cujos estatutos ou interesses eram ou poderiam ser afectados, onde se via, ainda que subliminarmente, alguma rejeição, mas na generalidade toda a gente via o momento com muita esperança no futuro” (A-5).

Aos que afirmavam que os professores primários eram aqueles que mais se opunham às mudanças propostas pela revolução de 1974, os nossos entrevistados, de certo modo, confirmam esta opinião geral:

“Fará sentido nos professores mais antigos, que já não estavam para grandes mudanças” (A-1).

“Penso que uma grande parte dos professores não reagiu mal, até porque sentíamos que precisávamos de mudar algumas coisas. Tínhamos consciência disso. Havia entre nós preocupações no sentido de entender que a escola até à 4ª classe não poderia continuar a ser só para incutir conhecimentos nas crianças. A escola tinha que ser mais alguma coisa, a escola tinha que dar mais... Mas tenho consciência e sempre tive esta percepção, que os professores primários, eram a parte mais conservadora do professorado” (A-5).

Passados os primeiros embates da situação de revolução e conseguida alguma estabilização, abriram-se e afirmaram-se muitas esperanças:

“Foram muitas esperanças, pensávamos que íamos mudar o mundo e a educação. Foi explicar às crianças o que se estava a passar, pô-las a sentir e viver na prática o conceito de liberdade. Foi de facto um outro tempo” (A-5).

Claro está, que a adesão nunca é total e os efeitos não foram sentidos por todos, igualmente. Alguns ficaram sempre a valorar mais a agitação e a insegurança do que as possibilidades abertas pelos novos tempos. Permaneceram algumas rejeições ou mesmo hostilizações, não tanto aos professores mais novos que iam chegando às escolas, com uma formação completamente renovada:

“(...) mas fundamentalmente às novidades pedagógicas que chegavam à escola e à sua organização e que os professores mais novos - pelo facto de estarem mais receptivos a essas mudanças - facilmente aceitavam. Eles personificavam em certa medida o que de “mau” estava a chegar...” (B-7).

Institucionalizada a democracia, entrámos num período longo de acalmia e estabilidade e o ensino primário/1º ciclo do ensino básico rapidamente recuperou a “paz e tranquilidade”, que o caracterizou.

Saliente-se, que no período compreendido entre 1974/1998, os outros ciclos/níveis de ensino sofreram alterações profundas, quer ao nível da sua organização pedagógica, quer ao nível da gestão e administração escolar, enquanto o ensino primário/1º ciclo do ensino básico foi apenas atingido por um pequeno “*abalo*” em 1975/76 com o projecto de democratização das estruturas administrativas (eleição do director da escola e delegado escolar), mas rapidamente recuperou impondo-se de novo a hierarquia administrativa de nomeação pelo poder político (1976). Podemos afirmar, que a organização administrativa da escola primária, proveniente do Estado Novo, percorreu o último quartel do século XX, em pleno regime democrático, sem que nenhuma mudança ou alteração significativa a tivesse posto em causa. Por isso, talvez possamos afirmar, que a antiga organização e gestão do ensino primário caiu de velha e esgotada. A mudança era algo que se desejava, pois, fosse a mudança qual fosse, tinha-se por certo que pior não seria:

“Eu estava desejosa que os agrupamentos viessem, a delegação já não tinha futuro, já nada contribuía para o desenvolvimento da educação nem tão pouco para a dignificação dos docentes e deste nível de ensino. As coisas tinham que mudar”(B-2).

Mas, se, por um lado, a mudança era algo desejado (nos sectores mais esclarecidos, que são quase sempre uma minoria); por outro, uma parte significativa do corpo docente tinha receio...

“Nós sempre vivemos estanques, era o 1º CEB para um lado e os outros para o outro e agora uma mudança trazia preocupações, incertezas e medos. Nós irmos integrar um campo desconhecido aparecia como difícil e complicado” (B-6).

Quando o projecto de instalação dos agrupamentos de escola dava os primeiros passos, foram visíveis movimentos e manifestações de opinião - ainda que desorganizadas - de professores em relação à criação dos agrupamentos. Isso mesmo nos foi confirmado:

“É evidente que estávamos face a uma mudança e como tal provocaria sempre um mal-estar. Havia pessoas que estavam à beira de se ir embora e gostariam muito de não ter que passar por todas essas mudanças, que necessariamente lhes acarretariam mais trabalho, ao mesmo tempo que tínhamos o grupo dos instalados que gostariam de permanecer eternamente aí”(C-2).

Os medos e receios que se manifestavam tinham justificações variadas. Desde “*(...) a burocracia que nos passou a ser exigida e em que nós não vemos utilidade*” (E-2); passando

pela falta de um esclarecimento e informação adequadas que assim impossibilitaria a “(...) criação e difusão de mitos e fantasmas de toda a ordem (...) ” (E-5) junto de grupos de professores, até ao receio de “(...) um controlo mais apertado de toda a actividade docente (...) e que colidia com o estatuto de total impunidade de que por vezes se desfrutava nas escolas isoladas ou de pequena dimensão”(D-1).

Eram sobretudo razões, que deixam antever a privação de uma total liberdade de acção e que colidiam com hábitos (maus) adquiridos ao longo de anos.

“É tudo uma questão de hábitos adquiridos. Já há tantos anos a trabalhar assim, porque razão iríamos agora mudar... Há tantos anos acostumados a tratar o delegado escola por tu e ter uma enorme familiaridade íamos agora ter que nos relacionar com outros que não conhecemos... Isto era difícil...” (D-4).

Por tudo o que se apresentava e que veio a ser paulatinamente implementado, dentro da dinâmica que cada agrupamento conseguiu desenvolver, antevia-se que ia colidir com a “pacatez” da sala de aula e daí expressões do tipo:

“(...) não quero saber disso, pois a mim ensinaram-me foi a dar aulas. A oposição e desconfiança não eram tanto por oposição ou medo dos professores dos outros ciclos, mas sim pelos problemas e mudanças que se previam e cujas consequências nós desconhecíamos” (E-1).

4. Mudanças e alterações

Desde 1986, com a publicação da LBSE, que o problema da unidade do ensino básico é assunto presente nos discursos e em algumas práticas dos decisores políticos, cujo esforço mais visível foi a criação das EBI (Escola Básica Integrada)⁵, no início da década de 90 do século passado. Este desígnio, da criação de uma escola básica para nove anos, organizada a partir de um Projecto Educativo comum, foi o objetivo apresentado como fundamento para a criação dos agrupamentos de escolas.

Neste ponto do nosso trabalho, registámos as leituras e interpretações dos nossos entrevistados, no que se referem às mudanças e alterações produzidas. Desde logo no sentido dessa unidade da escola básica, que se manifestará ou não ao nível da articulação

⁵ Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90, determina que cada Direcção Regional de Educação promova a criação de uma escola básica de nove anos a nível da sede de concelho.

curricular inter-ciclos, mas também ao nível das mudanças nas práticas pedagógicas em sala de aula e dos meios e equipamentos disponibilizados. Uma análise que terá sempre como campo de observação o professor no desenvolvimento das suas práticas concretas, bem como os espaços em que estas se realizam.

4.1 - Articulação curricular inter-ciclos

Trabalho pedagógico, devidamente programado, com vista à construção de uma unidade de escola básica, que deveria passar obrigatoriamente por uma aproximação entre docentes dos diferentes ciclos de ensino, foi algo que nunca existiu anteriormente à criação dos agrupamentos de escolas.⁶

Na década de 90 começaram a desenvolver-se esforços no sentido daquilo que se passou a designar incorrectamente por “*articulação curricular*”, mas que não foram além da elaboração de um relatório do aluno do 4º ano, onde se identificavam as principais dificuldades com vista a serem tidas em conta no 2º ciclo do ensino básico, nomeadamente na constituição das turmas do 5º ano e na afetação de créditos horários para apoios pedagógicos. Nunca se aproximou de um debruçar e refletir sobre os currículos, sua organização e desenvolvimento.

A criação dos agrupamentos trouxe, pelo menos para o discurso dos professores e para os órgãos de gestão intermédia – departamentos curriculares e conselhos pedagógicos –, a problemática da gestão curricular inter-ciclos, entendida como um trabalho sobre o currículo a desenvolver, pelo menos entre os docentes dos anos iniciais e terminais de ciclo (pré-escolar/1º ano; 4º ano/5ºano).

⁶ Referimo-nos ao estudo das continuidades e descontinuidades nos currículos de um ciclo para o ciclo seguinte e elaboração de um registo minucioso do percurso escolar e pedagógico de cada aluno em ordem a habilitar os docentes do ciclo seguinte sobre o historial do aluno e da sua turma.

Devemos salvaguardar, como esforço positivo para essa construção, a iniciativa que escolas e professores do 1º CEB, conjugados com a abertura e disponibilidade da escola EB-2/3 e que se concretizava na deslocação da(s) turma(s) do 4º ano, durante um dia lectivo no mês de Maio à escola EB-2/3 que os iria receber no ano lectivo seguinte. Aqui, os alunos visitantes tomavam contacto com instalações, usavam os espaços e serviços, no que eram acompanhados e orientados pelos docentes da sua futura escola. Esta iniciativa, que ficou conhecida por “*escola aberta*”, nuca teve carácter obrigatório. Reconhecia-se-lhe o seu interesse, mas a sua concretização dependia da disponibilidade e motivação dos intervenientes.

Como princípio de trabalho será aceitável, mas no contexto real das práticas este projecto encontra dificuldades:

“Ao nível do pré-escolar com o 1º ciclo essa experiência está consolidada. Do 1º para o 2º ciclo a dificuldade tem sido grande. Houve reuniões entre os professores do 1º ciclo e os professores de língua portuguesa e depois igualmente com os professores de matemática, mas a questão não resultou. Há dificuldade de comunicação” (B-6).

A facilidade referida, no que respeita ao trabalho entre o pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, deve-se à *história* destes dois níveis/ciclos, que em muitos pontos se tocam. Desde a contiguidade de edifícios e espaços comuns, organização e funcionamento do tempo letivo, passando pela igualdade de estatutos sociais e profissionais e condições de relação direta com a comunidade, até às características comuns da formação inicial, todos estes são elementos facilitadores desse trabalho de articulação. Do mesmo modo poderemos afirmar que o oposto de cada um destes elementos, considerados facilitadores são alguns daqueles que dificultam esse projecto de articulação curricular entre o 1º e o 2º ciclos:

“Com o pré-escolar fazemos muitas actividades conjuntas e é o nível onde isto é mais fácil dada ser com este nível que o 1º CEB melhor se identifica. Há reuniões dos educadores que tiveram os alunos de 5 anos com os professores do 1º CEB que irão ter os alunos do 1º ano, para transmitir algumas informações sobre o desenvolvimento dos alunos, caracterizações, etc.” (C-1).

São, no fundamental, a *história* e as condições da monodocência.

É notório, que está a ser difícil desenvolver qualquer trabalho de articulação curricular entre os ciclos. O peso do estatuto das disciplinas e dos ciclos de ensino, devidamente hierarquizados ainda não deixa os professores pensarem para além da sua disciplina e do que ela para si representa; e passar a pensar em termos do percurso curricular do aluno, sua articulação e desenvolvimento. O professor ainda pensa e actua, do alto do saber que este entende ser sua missão ensinar, sem preocupação por conhecer o desenvolvimento desse mesmo saber ao longo do percurso escolar normal do aluno. Isto é claro, sobretudo no que se refere à transição do 1º para o 2º ciclos:⁷

⁷ Não é raro encontrarmos ainda docentes do 2º CEB, que afirmam com desassombro, nada ter a ver com o currículo prescrito para o 1º CEB, no que se refere à sua disciplina. De igual modo, encontramos um larguíssimo número de docentes do 1º CEB que desconhece em absoluto qual ou quais dos conteúdos do 1º CEB, numa qualquer área curricular, encontram desenvolvimento no ano ou anos seguintes. Os primeiros afirmam

“Fizemos reuniões entre o 1º e o 2º ciclos ao nível da Matemática e da Língua Portuguesa. O resultado não podia ser muito positivo, pois eles (professores do 2º CEB) não conhecem o programa do 1º ciclo e nem estão interessados em conhecer, mas sim em deixar aos professores do 1º ciclo as suas preocupações. Foram mais reuniões no sentido de nos dizerem o que acham que um aluno que transite para o 5º ano deve saber. Ficamos sem saber se essa preocupação é motivada pelo interesse e sucesso dos alunos, se é uma preocupação com vista a facilitar-lhes o terreno para ser mais fácil o seu trabalho” (D-2).

Actualmente, aquilo que vem sendo designado por articulação curricular com os outros ciclos, não vai além de algumas reuniões por disciplinas, entre os professores que as leccionam e os professores do 1º ciclo do ensino básico, em que os primeiros deixam aos segundos as suas preocupações *“sobre que conteúdos os alunos devem levar para o 5º ano” (B-2)*; reuniões entre professores, para caracterização do aluno quanto às dificuldades manifestadas no 1º ciclo do ensino básico *“de molde a poderem ser integrados numa turma que venha a receber apoio e acompanhamento no 5º ano” (C-2)*. No final, os responsáveis podem assim *“quantificar o número de horas e reuniões gastas com a articulação curricular” (D-1)*.

A intenção subjacente à criação dos agrupamentos era a de criar condições para melhorar a qualidade da educação e, conseqüentemente, das práticas educativas. Propósitos subjacentes e anunciados em qualquer mudança que se pretenda realizar:

“(…) mas o que acontece na prática é que não se passa disso. Eu acho que o objectivo era sério, era fundamental para o desenvolvimento do ensino e da educação, só que as pessoas não conseguiram descolar-se das capelinhas em que têm vivido seja qual for o nível de ensino que queiramos analisar” (D-3).

Cada participante continua a pensar em termos da sua escola e do seu ciclo ou ano, mas fá-lo em termos do passado e não na perspectiva de uma nova realidade orgânica e funcional na qual passou, pelo menos administrativamente, a estar integrado:

“Mesmo naquela ideia da unidade do ensino básico, não se chegou muito longe e veja-se a título de exemplo que a grande maioria dos professores dos vários ciclos nem sequer conhece as competências gerais do ensino básico, quanto mais trabalhar com elas ou a partir delas. Ao nível da melhoria das práticas pedagógicas, dos meios e dos equipamentos estamos tal como estávamos” (D-1).

que não tenho que saber o que está para trás, mas sim dar o programa da minha disciplina”. Consideram até uma ausência de princípios éticos procurar saber o que está para trás. Aos segundos interessa “dar o programa todo, para a frente os outros que se preocupem.”

4.2 - Ao nível das práticas na sala de aula

Os efeitos e as mudanças nas práticas pedagógicas, dentro da sala de aula, serão sempre de difícil observação, de molde a poder concluir que essas alterações – quando existirem – são efeitos da nova organização do sistema educativo. Nesse contexto de análise, continua a ser determinante a importância e o papel do professor, e, todos reconhecemos, quão diferentes estes são e por conseguinte diferentes serão as realidades que criam e desenvolvem. Por isso, a realidade da sala de aula talvez não tenha mudado muito ou, pelo menos, essas mudanças não serão visíveis no âmbito da reflexão e análise que solicitámos aos nossos entrevistados, dado que...

“(...) no dia-a-dia talvez não muito, mas talvez tenha sido possível eles participarem em actividades planificadas para um grande grupo e aí terem vivências, naturalmente diferentes daquelas que teriam se fizessem essa mesma actividade sozinhos na sua escola. Por outro lado, ainda ao nível dos professores verifico que esta centralização que eu denunciei e todos nós a sentimos, também não deixa de ter as suas vantagens, dado que estamos mais juntos, mais vezes e em maior número, discutimos, analisamos e sempre saímos mais enriquecidos ainda que isso não se veja imediatamente” (B1).

Esta realidade da sala de aula é difícil de alterar ou nela promover mudanças.

“As pessoas só mudam ou porque são obrigadas a mudar ou porque a sua forma de ser e estar as levam a uma permanente insatisfação profissional, o que as impele para a busca de novas práticas” (B-4).

Há a tendência natural para a acomodação e, por mais autonomia que se reclame e liberdade pedagógica que se exija, na prática, fica-se sempre à espera da orientação ou da norma, que diga como fazer, e, sobretudo que obrigue a fazer:

“Para haver mudança e mudança a sério é necessário que as pessoas adiram, que sejam conquistadas e isso é muito difícil e não sei mesmo como é que isso se faz. Penso que os agrupamentos ainda não foram capazes de conquistar as pessoas. Ainda não são visíveis grandes efeitos que justifiquem a sua adesão plena” (B-4).

De todos os nossos entrevistados nenhum ousou identificar qualquer alteração visível ao nível das práticas em sala de aula. Mas todos referem a existência de uma situação psicológica de mal-estar e de incómodo no que respeita ao professor e ao seu dia-a-dia:

“Não sei responder com precisão sobre os efeitos destas mudanças, agora uma coisa sei e é visível: veio desinstalar os professores. Veio preocupá-los pelo menos” (B-7).

“As mudanças que esta situação introduziu levam a que o professor se desinstale, que tivesse

que sair fora da sua rotina. Já não é mais aquilo que eu penso e como eu faço, mas sim o que um conjunto de pessoas pensa, entre as quais eu me incluo e com as quais tenho que interagir. Estamos longe, mas há percursos positivos” (B-6).

Acontece, que o poder político, responsável pela concretização e desenvolvimento do modelo de organização, não criou ainda um sistema de verificação e análise das alterações produzidas no contexto de sala de aula, aquilo que se poderia designar por *monitorização das práticas*. Não se sabe se o pretende fazer ou se ficará apenas pela análise dos efeitos das mudanças introduzidas, com base nos dados estatísticos, que se obtêm com facilidade. Mas, se assim for, ficaremos muito aquém de uma avaliação séria, pois as mudanças das práticas e seus efeitos são algo que implica com enumeras variáveis:

“(...) se isso trouxe melhoria ao ensino e se criou condições para alterar as práticas pedagógicas, tenho sérias dúvidas porque isso depende fundamentalmente do cariz, da personalidade, do interesse e do saber do professor. E a estas mudanças não se chega apenas nem fundamentalmente pela alteração das estruturas e da organização local do sistema” (B-7).

Parece ressaltar, da opinião dos nossos entrevistados, que as mudanças verificadas na escola foram fundamentalmente ao nível da organização e do funcionamento do 1º CEB: *“É-nos pedida muita coisa ao nível da papelada e burocracia e tudo isto criou estados de desânimo e angústia nos professores (...)” (C-1).*

Todo este processo foi ainda prejudicado ou pelo menos ampliadas as suas consequências, que se tinham como negativas – mal estar dos professores -, pela introdução e entrada em vigor do novo estatuto da carreira docente, nomeadamente a avaliação de desempenho docente, *“(...) tudo isto levou a uma destruição das condições psicológicas necessárias para melhor receber, interiorizar e nos empenharmos nas mudanças que os agrupamentos nos pediam” (D-3).*

Para outros dos nossos entrevistados os resultados são positivos, se mais não fora porque obrigou as pessoas a confrontarem-se com uma nova realidade e veio exigir ao professor uma melhor organização *“(...) e aquilo que vulgarmente se ouve chamar de “papelada”, mais não é do que uma nova organização e responsabilidade das minhas funções, ressaltados os normais exageros” (E-1).*

Reconhecendo grandes dificuldades na concretização do projecto:

“(…) é para mim evidente que tudo isto tinha que dar uma volta, pois em termos de formação e entrega à função as pessoas deixavam muito a desejar. As pessoas usavam discursos pedagógicos e seguiam planificações, instrumentos metodológicos, estes últimos com anos de existência e que percorriam as escolas de um concelho ou mesmo de um distrito” (D-3).

As reacções e comportamentos não são porventura de total adesão. Não podemos ignorar que há pessoas:

“(…) que sentem muitas dificuldades nestes tempos novos dado que não são capazes de se abrir e integrar estas mudanças. Temos pessoas para quem a partilha é muito dolorosa, não partilham uma ficha, materiais e por conseguinte também não partilham dúvidas e problemas...O difícil tem sido perceber que já não é chegar de manhã dar as aulas e ir embora, situação a que já estavam habituadas há muitos anos” (D-4).

Qualquer processo de mudança dá origem a vários momentos de características diferentes ao longo do seu desenvolvimento e concretização. Os docentes, que conosco colaboraram, não deixaram de os identificar nos períodos fundamentais das mudanças em que participaram:

“A seguir ao 25 de abril houve todo um movimento que pretendia abrir a escola à comunidade, integrar a escola na comunidade e alguma coisa se terá feito. Aconteceu que depois entrámos num período dito de estabilização que levou a que as coisas fossem retrocedendo nesse campo” (B-1).

A dúvida que se coloca é saber se as mudanças vão no bom sentido. As opiniões são várias. Pelo que nos é dado verificar, vivemos um tempo de grande recentralização administrativa e de controlo dos professores, pela via da construção e verificação da existência dos instrumentos (Projecto Educativo, Regulamentos, Planos...), mas porventura abandonámos as actividades, os alunos, a vida da escola e da comunidade local:

“Quando todas as escolas forem integradas na escola-sede, decretámos o igualitarismo e mandámos às malvas a criatividade do professor, a integração da escola na comunidade, valores e propostas que a escola, a seguir ao 25 de Abril de 1974 e durante os anos 80/90, foi fazendo e desenvolvendo. Estamos a criar condições para que se desenvolva um tipo de professor, contra o qual nos batemos, que era aquele que vai à escola, dá as suas aulas, faz as suas tarefas burocráticas, preenche os seus mapas e vai embora, sem ter espaço, tempo e motivação para se empenhar na vida dos seus alunos. Estávamos mal a este nível, ficámos bem piores” (B-1).

Para além de qualquer mudança, que se venha a verificar, há sempre que entrar em linha de conta com uma situação existente no 1º ciclo do ensino básico – em diminuição é certo, por via do encerramento de escolas – que o tem impedido não só de se reorganizar e

de se desenvolver em termos de melhoria da qualidade do serviço prestado, mas também da possibilidade de valorização dos seus profissionais, permitindo-lhe condições de partilha, de inter-ajuda e de utilização dos recursos disponíveis no agrupamento. Estamos a referir-nos à grande dispersão de rede de estabelecimentos de ensino no 1º ciclo do ensino básico.

Não é o simples facto, da aplicação de uma norma, que leva ao desencadear de um processo de constituição de um agrupamento de escolas, que :

“(…) a minha escola ao passar a integrar um agrupamento que automaticamente teve acesso a melhores condições e eu a poder desenvolver melhor o meu trabalho enquanto professora. É certo que tenho, ou dizem que tenho, alguns meios e equipamentos ao meu dispor, mas estão na sede do agrupamento e se pensar usá-los tenho que os requisitar com muito mais antecedência do que se estivesse na escola sede, tenho que ir lá com o meu carro e carregá-los, enquanto na escola sede o funcionário de serviço aquela zona coloca-mo na sala, no final do dia tenho que ir lá levá-los enquanto na escola sede o funcionário é responsável por isso. Consequências práticas e objectivas na minha sala de aula são aquelas que eu sou capaz de lhe consigo imprimir e não decorrem directamente do agrupamento enquanto nova realidade orgânica” (C-4).

O problema que aqui se levanta é o da funcionalidade e aproveitamento por todos, das disponibilidades materiais oferecidas pela escola-sede, pois ...

“(…) é verdade que temos o problema da funcionalidade, fruto das distâncias a que nos encontramos da escola-sede e do seu centro de recursos. Aquilo de que eu necessito e que existe e está disponível no agrupamento nem sempre é facilitado pela distância que tenho que percorrer par o vir buscar e entregar depois” (E-5).

Este problema carece de resolução urgente, segundo os nossos entrevistados. Caso contrário, teremos unidades orgânicas que na prática não proporcionam a todos os seus elementos as mesmas condições, transformando-se assim em geradores de desigualdades:

“Não me parece que os agrupamentos verticais sejam a solução final e de qualidade. Se ficarmos por aqui ficamos mal e porventura piores do que estávamos. Em minha opinião a solução terá que passar pelos Centros Educativos com concentração de ciclos e autonomia de gestão” (E-4).

4.3 - Ao nível dos meios financeiros

Foi ao nível dos meios financeiros, que a relação da escola do 1º ciclo do ensino básico e dos seus docentes, com a escola-sede mais problemas e conflitos levantou, chegando mesmo a situações de humilhação dos professores. As fontes de financiamento

para funcionamento da escola primária/1º ciclo do ensino básico foram sempre escassas, quer no número, quer no montante disponibilizado.

Desde a revolução de abril de 1974 e até à criação dos agrupamentos (1998), a escola do ensino primário/1º ciclo do ensino básico gozou de uma total autonomia para gerir a sua pobreza. As verbas provinham da autarquia local (Câmara Municipal), que estava obrigada ao pagamento das despesas com o chamado “*expediente e limpeza*”, de cada estabelecimento da área do seu concelho. O montante disponibilizado pela autarquia não estava estipulado legalmente e dependia de muitos factores, entre eles: a capacidade de pressão do delegado escolar e dos professores sobre a autarquia; a sensibilidade ou ausência dela por parte dos responsáveis autárquicos para as questões e condições da educação neste nível de ensino; a pressão dos pais e encarregados de educação – muitas vezes orientados pelos próprios professores, etc.

Outras das fontes de financiamento da escola primária/1º ciclo do ensino básico – em situações, não raras, a mais avultada - era os pais e a família. Quer financiando directamente quando o professor da turma estipulava no início do ano um montante a pagar para “*despesas da escola*”, quer indirectamente quando eram solicitados a comprar o jornal da escola ou a rifa para o cabaz de Natal.

Se a primeira fonte estava obrigada a zelar pelo funcionamento da escola, mas não estavam fixados oficialmente os totais com que o deveria fazer, no que se refere à segunda fonte de financiamento – pais e encarregados de educação – era uma situação absolutamente ilegal à face da lei, dado que esta determina a gratuitidade do ensino básico. Situações houve em que os pais chegaram a levantar a questão da legalidade recusando-se assim a contribuir. No que a este assunto diz respeito – financiamento da escola do ensino primário/1º ciclo do ensino básico – este nível de ensino foi sempre considerado um “*parente pobre*” do sistema educativo. Mas, com mais ou menos imaginação, com recurso a mais ou menos “*sacos azuis*” para ultrapassar questões de legalidade cega, os professores foram sempre conseguindo equilibrar as contas, com vista a obter mais e melhores meios para a sua acção educativa:

“Antes dos agrupamentos, cada sala recebia 250\$00 para despesas de limpeza da sala, que cada um de nós geria como entendia” (B-1).

“Antigamente as escolas tinham algumas verbas que podiam gerir, nós agora deixamos de ter qualquer acesso a esses bens” (C-1).

A criação dos agrupamentos, anunciava-se, também, como grande medida para a melhoria das condições materiais e financeiras do 1º ciclo do ensino básico. No que respeita aos equipamentos e meios didácticos já verificámos no ponto anterior, as dificuldades que a sua utilização levantou e continua a levantar. Quanto aos meios financeiros, e embora a situação tenha vindo a alterar-se positivamente, os primeiros tempos foram de conflitualidade, como se vê:

“(…) aí houve um tempo, seguramente muito mau para os professores. Com a criação dos agrupamentos perdemos tudo. Deixámos de ter acesso a qualquer tipo de material para desgaste na sala, mesmo para a limpeza. Para obstar a essa falta de meios os professores iam com uma garrafa a escola sede receber detergentes para limpeza e mesmo assim eram racionados (...) durante muito tempo os meus alunos tinham que trazer papel higiénico para a escola. Foram tempos difíceis e sobretudo de uma grande humilhação para os professores” (B-2).

O financiamento do 1º ciclo do ensino básico continua a ser responsabilidade da autarquia, com a diferença que os montantes anteriormente eram passados à escola e depois distribuídos pelos professores das turmas; nesta nova realidade, o financiamento é transferido da autarquia para o orçamento do agrupamento de escolas. Este, por sua vez, faz a distribuição pelas escolas do 1º ciclo do ensino básico e comunica-lhes o total de que dispõem para uso durante o ano:

“O pouco que tínhamos vinha directamente da Câmara e outro era conseguido com a nossa imaginação e trabalho. Hoje em dia não há nenhuma autonomia. Temos um plafond para material que requisitamos e trazemos do agrupamento, desde a vassoura e papel higiénico até ao tinteiro para a impressora” (C-3).

Este processo de recursos financeiros para o 1º ciclo do ensino básico está longe de encontrar um critério de execução, que possibilite à escola os meios necessários para funcionar com qualidade, e que por outro lado tenha em conta a dignidade dos profissionais docentes, evitando fazer destes o funcionário das compras.

Conclusão

O termo autonomia é algo que com maior ou menor intensidade é usado pelos docentes do 1º ciclo. Antes do 25 de abril de 1974 este era um termo banido da organização da escola e em vez de autonomia tínhamos sim, dependência e controlo.

Entrados na democracia, instaurou-se um tempo de liberdade a que correspondeu um período de autonomia de ação para o professor. Esta autonomia, que na prática significava uma ausência de qualquer tipo de controlo, tem leituras díspares pela parte dos nossos entrevistados. Enquanto uns consideram esta liberdade ou ausência de controlo como algo importante para a sua ação, que tinha como limite aquilo que é referido por “*consciência profissional*”, sem que isto seja definível e muito menos quantificável; outros consideram essa mesma liberdade como algo negativo, pois, campo propício à prática do exagero e mesmo ausência de responsabilidade.

Uma conclusão é já possível extrair: a liberdade chegou com a revolução e com ela a liberdade de ação e por cá se manteve até aos anos 90 do século passado. Podemos concluir, igualmente, que aquilo que os docentes chamam autonomia, não o é de facto. A existência de autonomia pressupõe delimitação de campos, de competências e meios, quer estes sejam pedagógicos, materiais ou mesmo financeiros, o que na realidade não se verificava.

Esta situação prolonga-se até aos finais dos anos 90 e tem, com a criação dos agrupamentos de escolas, um ponto de viragem. Segundo opinião dos nossos entrevistados, os agrupamentos de escolas acarretam um conjunto de “*burocracias*”, que vão desde a uniformidade, em todo o agrupamento, de aspetos do currículo e desenvolvimento curricular, como sejam: escolha e utilização em todas as escolas do agrupamento dos mesmos manuais escolares, elaboração e realização de instrumentos de avaliação comuns a todos, sujeição a uma análise prévia das atividades extracurriculares de cada escola ou turma para posterior integração no plano de atividades do agrupamento.

Se, de facto, constatamos que desde a revolução de abril até aos agrupamentos de escolas, a escola do 1º ciclo viveu o seu maior tempo de liberdade, com as consequências

positivas e negativas que tal acarretou; também não é menos verdade que foi nesse tempo que ela criou e desenvolveu a maior e melhor relação com a comunidade, entendida esta, desde logo, pelos pais e encarregados de educação, mas depois estendida à comunidade local e suas instituições e, igualmente, ao poder local entretanto instituído e a quem foram atribuídas grandes competências na área da educação. Na atualidade, e por exigência desta nova organização de administração e gestão, vivemos aquilo que muitos consideram um retrocesso, sobretudo ao nível do envolvimento local e da possibilidade da mobilização de meios. De todo este leque de relações, características de uma escola dinâmica e ativa, os professores estão hoje confinados às relações com os pais e encarregados de educação, numa atitude mais ou menos formal, materializada nas reuniões da entrega das avaliações ou no esforço de resolução de situações disciplinares ou comportamentais. Tudo o mais é tarefa dos órgãos do agrupamento.

No que se refere à integração das escolas do 1º ciclo no agrupamento constatámos que, inicialmente, as dificuldades eram grandes e tudo não ia além das relações formais e administrativas. Hoje, decorridos mais de 10 anos sobre o início deste processo, muita coisa se ultrapassou e a integração das escolas no agrupamento é cada vez mais uma realidade, ao ponto de ninguém equacionar um retrocesso ou outra solução que não passe pelo agrupamento.

Sem que possamos dissociar os professores das escolas onde lecionam e individualizar as suas tarefas e modalidades de integração, concluímos que estes processos passaram por igual fase de adaptação e evolução crescente. De uma fase de ausência de qualquer contato, de inexistência de pontos de encontro, constatámos a existência de situações de projetos comuns entre ciclos, ainda que fruto da ação individual dos professores.

Um outro aspeto da nossa análise prendia-se com a existência ou possibilidade da criação de espaços que funcionassem como apoio e motivação profissional aos docentes. Constatamos, que na prática, não se foi muito além do que existia antes dos agrupamentos. Apesar da existência de um departamento curricular para o 1º ciclo, não é aí que, por norma, essas questões se colocam. Por falta de espaço psicológico, pois o grupo aumentou

demasiado, mas também por falta de à-vontade. Continua a ser nos espaços informais que esses apoios se procuram, tal como acontecia com o “*velho*” conselho escolar.

No que respeita à participação e cultura de responsabilidade, como características da afirmação e construção de uma autonomia, procurámos saber qual era o envolvimento dos docentes na elaboração dos documentos fundamentais do agrupamento. Concluímos pelas dificuldades em participar, mantendo-se subjacente a ideia de que ao professor compete realizar o que outros pensaram e decidiram. Tem-se por certo a existência de órgãos com essas tarefas o que desonera o docente de grandes envolvimento. E a prova disso é a não consciencialização da importância desses mesmos documentos -- maior parte dos docentes nunca os observou na sua prática diária, nem tão pouco os conhece na íntegra.

Ao longo de todo este percurso de análise, muitas foram as alterações que atingiram a escola primária/1º ciclo e os seus professores. Mas, de um modo geral, os nossos entrevistados registam apenas duas ou uma conforme a sua geração: as alterações e mudanças provocadas pela revolução de abril e a criação dos agrupamentos de escolas. Quer uma quer outra criaram nos docentes situações de incerteza e medo, quanto ao futuro, ainda que por razões distintas. Também verificámos que em qualquer uma das situações referidas houve um grupo, pequeno é certo, que optou claramente pelo empenhamento na construção do que viria depois e que seria sempre melhor. Numa ou noutra destas situações esteve sempre presente o medo da mudança, a resistência à mudança.

A unidade do ensino básico, objetivo consagrado na LBSE, tem sido algo que tarda em dar passos sólidos. Desde o início dos anos 90, que assistimos a experiências pontuais nesse sentido, com mais resultados entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo, do que deste com o 2º ciclo. As dificuldades encontradas justificam-se em vários aspetos, que vão desde os estatutos sociais e profissionais até às características das funções. O professor do 1º ciclo é professor de crianças/alunos; o professor do 2º ciclo é professor de português, matemática ou outra qualquer disciplina. Esta realidade cria barreiras e tem sido difícil de transpor.

No que se refere a mudanças no interior da sala de aula, ou seja, nas práticas pedagógicas, encontrámos dificuldades em aferir da importância e impacto desta nova

organização escolar. Um dado parece adquirido: os agrupamentos obrigaram os professores à desinstalação e por conseguinte à mudança. Alguma dessa mudança foi por adesão, após criadas as condições para tal; outra terá sido por imposição, por obrigação. Mas verificou-se e é positiva.

Considerações e Conclusões Finais

CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÕES FINAIS

Chegados aqui, impõem-se algumas reflexões sobre o caminho percorrido, com vista a enunciar breves conclusões finais.

Torna-se necessário, portanto, que convoquemos de novo o objetivo do nosso estudo, assim como as questões fundamentais que nos moviam a esta tarefa. Tratava-se de *“estudar os processos de mudança e inovação verificados no ensino primário/1º ciclo do ensino básico, no decurso das três últimas décadas, ao nível da organização curricular e pedagógica, no cruzamento das políticas educativas com as representações sociais e profissionais dos docentes”* (Projeto de Investigação do autor).

Elenquemos, com recurso à documentação publicada, desde já as maiores e mais significativas reformas, mudanças e inovações, que a administração educativa lançou e procurou desenvolver ao longo do período em análise.

O ponto de partida para este trabalho e conseqüentemente para toda a análise que se lhe segue, é a revolução do 25 de abril de 1974. A instauração da liberdade possibilitou e impôs para o seu desenvolvimento a democratização de todos os setores da vida portuguesa. No nosso caso e à cabeça, uma nova e profunda reorganização da Escola em geral e da escola primária em particular: democratização dos seus sistemas de administração e gestão; mudanças curriculares e pedagógicas com a elaboração e entrada em vigor de novos currículos; um período de *“normalização democrática”*, segundo a definição do poder político, ou de controlo e recentralização administrativa segundo os seus críticos.

No final deste percurso de mudanças e alterações no ensino primário/1º ciclo do ensino básico sinalizamos o grande marco da administração e gestão das escolas, que delimita o período final do nosso trabalho: a criação dos agrupamentos de escolas (1998).

As conclusões que a seguir se apresentam são da responsabilidade do seu autor, embora se fundamentem sempre nas opiniões e interpretações dos docentes por nós entrevistados, conjugadas com o esforço equilibrado da nossa própria interpretação, numa

perspetiva de um resultado final lógico, no que se refere à forma e ao conteúdo.

Para esse efeito seguimos um esquema de apresentação em tudo semelhante à própria estrutura do trabalho de campo. Iniciamos pelo capítulo 5, destinado à *gestão e administração da escola do ensino primário/1º ciclo*; debruçar-nos-emos sobre a *gestão pedagógica* abordada no capítulo 6; trataremos seguidamente da *organização e desenvolvimento do currículo* de acordo com os elementos constantes do capítulo 7 e, finalmente, o *contexto profissional docente*, matéria do capítulo 8 e último da trabalho.

Gestão administrativa da escola primária/escola do 1º CEB - A existência de um poder político democrático caracteriza-se por uma descentralização das suas políticas e funções. A escola primária do Estado Novo era dirigida por uma direção unipessoal de nomeação e confiança política. Uma direção hierarquizada, centralista e autoritária; de conteúdo burocrático e administrativo, desprovida de qualquer preocupação pedagógica. A confirmar o que se afirma registre-se a extinção pelo Estado Novo do conselho escolar, órgão colegial da administração da escola primária criado pela 1ª República, situação que só veio a ser reposta com a instauração da democracia em abril de 1974.

O 25 de abril de 1974 trouxe-nos o espaço para a experimentação da liberdade. Os órgãos de gestão da escola primária criados no período revolucionário passaram a ser agora titulares de competências e a sua legitimidade passou a basear-se em processos democráticos e eletivos. No entanto, e a julgar pelos depoimentos dos docentes entrevistados, conclui-se que o novo estatuto de liderança da escola não encontrou resposta positiva e mobilizadora, dado que não era esse o entendimento dos professores uma vez que não tinham sido formados para a participação.

O ensino primário/1º ciclo sempre se organizou em função de uma estrutura concelhia: fossem elas as Juntas Escolares da I República, as delegações escolares do Estado Novo ou as comissões concelhias na pós-revolução. As funções e a legitimidade dos detentores dos cargos de delegado escolar também variaram no decorrer dos vários regimes políticos. Da passagem do Estado Novo à democracia, os delegados escolares mantêm funções meramente burocráticas e administrativas e, por algum tempo, obtêm a

sua legitimidade por meio de eleição de entre os restantes docentes. Mas as suas funções são e continuam a ser as que receberam da ditadura.

Ao período da revolução segue-se o período da normalização; o consulado de Mário Sottomayor Cardia (1976/78) vai pôr fim à eleição dos delegados escolares e reorganizar, pela via da recentralização, todas as estruturas administrativas da escola primária. Esta mudança, pelo menos em termos da organização conceptual da escola e da educação primária, não teve impacto significativo junto dos professores. Em todos os testemunhos obtidos não encontramos referências, por mais leves que fossem, a esta última mudança. Entrou-se num longo período de estagnação (1977/1998), em que na administração da escola primária, nada, digno de registo, se passou.

A administração escolar propriamente dita, da escola primária ou do ensino primário em geral, passou, sem grandes sobressaltos os efeitos da revolução de abril de 1974. Rapidamente se integrou e se acomodou à nova situação e aí se manteve, esvaziando-se de funções, perdendo dignidade, em morte lenta até se extinguir definitivamente com a criação dos agrupamentos de escolas. A figura do delegado escolar, quer na vigência do Estado Novo, quer no regime democrático, foi sempre a de um órgão de administração unipessoal, cuja história da sua influência no desenvolvimento da educação ao nível do ensino primária está por fazer. Em 1998 é publicada legislação que cria uma nova organização e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, organização essa que fica conhecida pelo “Agrupamento de Escolas”.

De entre os objetivos que a criação dos agrupamentos perseguia destacamos: dignificação do 1º ciclo do ensino básico no respeito pelas suas características e pela identidade da escola primária. Esta preocupação apontava para uma organização que tivesse em linha de conta as especificidades acima referidas e constantes da lei.

O que efetivamente ressalta à nossa análise, pelo menos nos tempos iniciais, era uma centralização das decisões em órgãos em que os professores do 1º ciclo do ensino básico já não acediam diretamente. A uniformização de normas e procedimentos ditados pela lógica e prática dos restantes ciclos, atropelavam assim a salvaguarda da identidade

própria de cada escola do 1º ciclo.

A dispersão da rede escolar do 1º ciclo, a que está inerente um afastamento físico dos centros de poder, propicia um afastamento e dificuldade na participação ou na influência das decisões.

Neste processo de integração foi também determinante a chegada ao órgão diretivo do docente do 1º ciclo. Pois a sua postura e o entendimento que demonstrasse da realidade agrupamento e do lugar do 1º ciclo, nesta nova organização, era um sinal que os professores não deixariam de interpretar no sentido da relevância que a este ciclo de ensino iria ser atribuída. A transferência automática, ainda que por processos eletivos, do antigo delegado escolar para vice-presidente do agrupamento, feriu de morte, à nascença qualquer perspectiva pedagógica prevalecente sobre a pura e estrita visão burocracia.

A conclusão final obtida a partir das opiniões dos nossos inquiridos dá-nos a perceber a implementação dos agrupamentos de escola como um processo em permanente construção. A maioria dos docentes reconhece que nos tempos iniciais – comissões instaladoras e período da primeira eleição dos órgãos - a integração do 1º ciclo foi difícil e muitas vezes foram minimizados o seu papel, lugar e identidade.

Gestão pedagógica - Quando direcionámos a nossa análise para aquilo que designámos por “*espaços de debate pedagógico*” na escola primária/1º ciclo do ensino básico, constatámos existirem fundamentalmente dois instrumentos legais destinados a esse efeito: o “*conselho escolar*” e o “*conselho de docentes*”. O primeiro em funcionamento desde a revolução até à criação dos agrupamentos; o segundo, instrumento da nova gestão (agrupamentos de escola) e que se tem alterado e adaptado sucessivamente.

Num primeiro momento da vida democrática e animado pelos ideais da revolução, uma boa parte do ensino primário vivenciou, praticou e realizou mudanças na escola para além de interiorizar uma nova forma de ser professor deste grau de ensino.

Em pleno período revolucionário (1975) e na estrutura da gestão democrática gizada para a administração do ensino primário, foi tentada uma estrutura de animação pedagógica: a secção pedagógica da comissão concelhia. Esta estrutura mal chegou a

ensaiar os primeiros passos e foi logo abandonada caminhando-se, assim, para um reforço e consolidação da vertente administrativa. A animação pedagógica e, com ela, a formação contínua de professores falharam e acabou por ficar no terreno, apenas o delegado escolar ao mesmo tempo que se depositaram grandes esperanças num órgão de gestão da escola: o conselho escolar, que tinha a animação e o debate pedagógico como uma das suas funções. A ausência de estruturas democráticas, providas de meios e competências para levar à prática as decisões superiores, justifica a agonia em que entrou toda a animação e formação contínua de professores.

Apoiados nas interpretações dos nossos entrevistados podemos concluir que o ensino primário/1º ciclo do ensino básico foi, durante o último quartel do século XX, abandonado às suas dinâmicas internas e localizadas, no que à orientação e animação pedagógica diz respeito. Houve, de facto, o lançamento de muitas medidas cujos propósitos significavam melhorias na qualidade da escola e da educação, mas de imediato deixadas, sem que nada nem ninguém cuidasse do seu desenvolvimento.

À medida que o tempo avançava, a concretização das promessas tardava, as experiências e as mudanças foram estiolando e a estrutura “*conselho escolar*” não conseguiu realizar e desenvolver as funções que na lei lhe foram atribuídas, tornando-se muitas vezes num ritual que era obrigatório cumprir. Esta situação, de alguma estagnação ou, mais precisamente, de desfasamento entre as estruturas e a realidade da escola do 1º ciclo, encontra as suas causas na ausência de lideranças e de incentivos ao seu aparecimento.

A apresentação das mudanças e projetos de inovação foi sempre feita e sustentada exclusivamente na motivação, no empenho e no voluntarismo dos docentes, sem que a isso tenha correspondido qualquer estímulo ou reconhecimento profissionais.

Este era o estado de espírito reinante, de algum modo generalizado, entre os docentes quando se iniciou a discussão sobre o novo modelo de organização e administração das escolas e que levou à criação dos agrupamentos. O descrédito no êxito das mudanças é também um fator importante, que justifica a apatia e indiferença, que atingiu um significativo número de docentes, desencorajando-os da sua participação mais ativa no processo da

instalação dos agrupamentos de escola. Mudança que supostamente traria alterações profundas na vida profissional dos docentes, mas em que muitos tinham a esperança de se tratar de mais uma medida que iria “*passar*”, como tantas outras.

Era intenção, expressa na lei, por parte dos decisores políticos, que a criação dos agrupamentos não só desse ao 1º ciclo do ensino básico, e à educação pré-escolar, um espaço de plena integração na nova realidade orgânica, mas também acautelasse e desenvolvesse as especificidades de cada um destes níveis de educação e ensino.

Decorrido algum tempo da aplicação do modelo, constata-se, que a integração foi difícil mas, com o decorrer do processo e empenhamento das lideranças, esta dificuldade tem vindo a ser ultrapassada. Situação bem diferente se verifica com o acautelar das “*especificidades do 1º CEB*”: toda a organização e dinâmicas criadas ou a criar seguem, como modelo, o definido para os restantes ciclos e, por extensão, aplica-se igualmente ao 1º ciclo do ensino básico.

A estrutura, no agrupamento de escolas, de certo modo correspondente ao antigo *conselho escolar* é, agora, o *conselho de docentes*, posteriormente reclassificado de *departamento curricular do 1º ciclo*.

Esta estrutura, teoricamente, tem por função ser um espaço de discussão, debate e análise dos problemas e das orientações relativas ao 1º ciclo do ensino básico, na perspetiva das escolas concretas disseminadas pela área geográfica do agrupamento, que, regra geral, coincide com a área do concelho.

A passagem de *conselho de docentes* para *departamento curricular do 1º ciclo* foi, mais uma vez, o fazer coincidir uma realidade diversificada e plural do 1º ciclo - expressa nas suas inúmeras escolas, com 2, 3 e mais docentes -, com uma realidade homogeneia que é o departamento curricular de uma qualquer área do saber da escola sede de agrupamento. Na prática, tal significa que as características, a individualidade, os problemas e projetos da escola do 1º ciclo não encontram espaços para a sua discussão. Havendo apenas lugar e tempo para o tratamento dos problemas gerais, o que se traduz numa uniformização e concentração de tudo, incluindo a criatividade e a inovação.

O que se veio a adotar, decididamente, não salvaguarda o que temos vindo a designar por individualidade e especificidades do 1º ciclo. O modelo que veio a ser aplicado e desenvolvido, não é uma organização que oriente e regule todas as realidades existentes no agrupamento dentro de níveis de autonomia específica, mas foi aplicado e desenvolvido um modelo que tudo integra e que tende a absorver e uniformizar todas as realidades existentes, numa perspetiva liceal ou de ensino secundário.

Organização e desenvolvimento do currículo - No período em análise, foi no domínio do currículo, desenvolvimento e mudanças curriculares que teve lugar a maior produção de medidas e alterações.

Em 1975 é aprovado um novo programa para o ensino primário, que entre importantes alterações, institui uma organização por “*fases de escolaridade*”, extinguindo, desse modo a organização por “*classes*”, dado que se tinha por certo ser esta organização por classes responsável pela alta percentagem de repetências, que na 1ª classe atingia os 30%.

Ao nível da avaliação das aprendizagens instituiu-se a “*avaliação contínua*”, com a possibilidade de retenção apenas nos anos terminais de fase (2º e 4º anos).

Estas significativas mudanças precisavam, para a sua implementação e desenvolvimento, de uma séria e profunda formação e atualização contínua de professores, para além de uma reorganização da rede escolar com vista a um funcionamento correto da organização do currículo por fases de escolaridade e, igualmente, uma fixação de quadros.

A formação contínua foi lançada em 1992 e a reorganização da rede escolar, que teve que esperar por fundos comunitários, só em 2005 deu passos significativos. A fixação dos quadros inicia-se em 2008 com a realização de concursos válidos por 4 anos e a criação dos quatros de agrupamento.

De 1975 a 1978 os currículos e o programa do ensino primário foram sujeitos às mais violentas campanhas de desacreditação, por parte de lóbis fortíssimos de entre os quais se destaca a Confederação Nacional de Associações de Pais; não faltaram, também, reparos e críticas da Igreja católica por via da sua Conferência Episcopal, posições depois disseminadas por órgãos de informação regional, na sua grande maioria propriedade da

referida igreja

O programa de 1980 é fundamentalmente uma resposta de conciliação política. Satisfaz e responde aos docentes que, devido à sua formação inicial e à ausência de formação contínua, nunca aceitaram o denominado “*programa das fases*”. Ao definir conteúdos precisos a atingir por anos de escolaridade responde, assim, positivamente às pressões dos críticos que apontavam a baixa de exigência na escola primária, enquanto faz as pazes com a Igreja quando coloca a moral católica ao nível das “*áreas fortes*”.

Dez anos depois, fruto da LBSE e de toda a documentação e reflexão realizada, surge um novo programa para o 1º ciclo: o programa de 1990. Com uma organização por Tempos/ Blocos e por anos de escolaridade, o programa de 1990 permite, por um lado, uma leitura horizontal das áreas em estudo dentro de cada ano de escolaridade e por outro, uma leitura vertical de cada área disciplinar ao longo dos 4 anos.

É, na opinião da maioria dos docentes entrevistados, o programa melhor concebido e apresentado, possibilitando, assim, uma melhor apreensão e aplicação por parte de cada docente.

A relação dos docentes com os programas e alterações curriculares sempre foram, decerto, modo difíceis. Desde logo, porque se trata de mudanças, depois porque muitas foram as reformas curriculares (4 em 25 anos); por último, nunca foi implementado um plano de apoio e desenvolvimento às mudanças e reformas introduzidas, sustentado num projeto de formação contínua de professores. Publicam-se novos programas, entram em vigor e, depois, tem-se como adquirido que este simples processo garante o envolvimento ativo dos professores na sua aplicação e desenvolvimento; nada mais errado. Sem apoios, sem formação e sem estímulos à mudança, os professores vão na sua sala de aula “*reformular a reforma*” e adaptar as novidades àquilo que sempre fizeram e têm como certo. Exemplo paradigmático do que afirmamos é-nos dado quando procuramos saber que critérios determinam a gestão do currículo por parte de cada docente. Temos, à cabeça e a longa distância, os manuais escolares e as orientações que estes disponibilizam. Constatámos, no nosso trabalho de campo, haver professores que não tinham sequer uma ideia geral do

programa e da sua organização. Assumiam nunca o terem lido, pois não lhes fez falta dado que os manuais traziam tudo.

As alterações políticas que a revolução de abril de 1974 introduziu na educação também se repercutiram ao nível da avaliação. De um processo avaliativo com provas na 3ª classe e exames na 4ª classe, passámos para um processo denominado de “*avaliação contínua*”. Mudam-se radicalmente os processos, os instrumentos e o objeto da avaliação. Na prática todo este processo acabou por ficar exclusivamente em poder do professor da turma; de novo sem apoio ou formação. Esta situação de mudança não deu origem a qualquer estrutura ou sistema de verificação e controle de validade, fiabilidade e justeza dos critérios aplicados por cada professor no processo de avaliação que desenvolve na sua turma, bem como nos resultados a que chega.

Este facto preocupava muito os docentes que o manifestaram quando inquiridos sobre esta temática, mas todos concluíam que, se por um lado a desorientação era enorme, por outro, nada poderiam fazer só por si.

Em conclusão última sobre este ponto do nosso trabalho, verificamos que a avaliação das aprendizagens perdeu qualidade e rigor ao longo deste período. De ano para ano as metas baixavam em exigência e qualidade. Percebemos, ainda, que a decisão final sobre a avaliação colocada exclusivamente na mão do professor de turma não credibiliza o processo, nem dignifica o seu papel.

Reconhece-se agora que a situação parece querer inverter-se com a criação dos agrupamentos de escola, sobretudo ao nível da construção de instrumentos comuns para recolha de informação ao nível do agrupamento, bem como o estabelecimento de critérios de avaliação.

O contexto profissional docente - O professor, no exercício da sua profissão, desenvolve um conjunto de atividades e relações e que se realizam com um maior ou menor grau de autonomia.

Durante o Estado Novo, o grau de autonomia de que o docente do ensino primário dispunha era reduzido ou pura e simplesmente não existia. Podemos, com justeza, falar

de “*um controlo apertado*”, que se realizava não só pelas estruturas sobre o docente, mas também pelos resultados do seu desempenho profissional.

A partir da revolução verificou-se uma radical mudança, ao ponto de haver quem afirmasse que se viveram anos de “*autonomia sem limite, sem controlo, materializado numa ausência total de “prestação de contas”, onde cada um podia fazer o que quisesse*”. Podemos concluir que, se no isolamento da sua escola, os docentes não faltassem exageradamente, não tivessem qualquer problema com os seus alunos de molde a não levantar contra si a atenção dos pais, passavam o ano letivo sem que tivesse lugar qualquer situação de verificação ou controle. Do realizado dentro da sua sala de aulas o professor não prestava contas a ninguém, nem do resultado dos alunos. O único momento ou poder que aterrorizava alguns docentes era a visita da inspeção. Se o professor soubesse antecipadamente dessa possibilidade o preparava-se minuciosamente

Esta situação contrasta radicalmente com o que está a acontecer depois da criação dos agrupamentos. O processo de uniformização constituído pelos agrupamentos socorre-se muitas vezes - por uma questão da sua afirmação e consolidação - de um enorme controlo, sobretudo de natureza burocrática e administrativa. São os mapas, os ofícios, os planos, as planificações e toda uma panóplia de informações e de dados, muitos deles de duvidosa eficácia que preenchem a vida dos professores.

A matéria da “*prestação de contas*” por parte dos docentes é algo que hoje todos assumem como fundamental e pensam mesmo ser esta necessária, desde logo para a dignificação da sua função e carreira. Mas não devemos entender esta aceitação pacífica como disposição para serem alvo de uma “*prestação de contas*” tipo antiga inspeção da educação. Os tempos são outros e a Escola é, também ela, outra. O desempenho dos docentes está cada vez mais dependente e condicionado pela ação de outros. Por isso aceita-se e deseja-se uma atitude e postura permanentes de “*prestação de contas,*” que envolva todos os elementos e situações que contribuem para o resultado final. Cada um ao seu nível e de acordo com a sua responsabilidade.

No que diz respeito às relações da escola com a comunidade, entendida aqui, nas

relações com pais, comunidade local envolvente da escola e autarquia local, outrora os grandes parceiros diretos da escola da aldeia - a quem esta prestou importantes serviços e contribuiu para o desenvolvimento social -, a relação e intervenção dos docentes está hoje confinada ao contacto com os pais e encarregados de educação. As relações com as autarquias são formalmente exercidas pelo agrupamento. Hoje, o docente é cada vez mais alguém que vai dar aulas a uma determinada escola e pouco ou nada do que constitui aquela comunidade lhe diz respeito.

Atentemos por último num outro conjunto de relações que se estabelece por parte dos docentes do 1º ciclo para com a estrutura do agrupamento e, ao mesmo tempo, da parte deste para com aqueles.

A relação das escolas do 1º ciclo com a escola sede do agrupamento, onde se localiza agora o novo poder, foi algo que criou algumas dificuldades. Num primeiro momento esta relação era estritamente formal. Usavam-se as salas da escola sede para as reuniões normais entre docentes do 1º ciclo, mas apenas enquanto espaço. Elas poderiam ter lugar em qualquer outra sala de uma qualquer escola e o resultado seria o mesmo. Contactos e relações humanas entre docentes de outros ciclos, não existiam. Não havia hostilização, mas também não havia cordialidade. Atualmente, embora essa distância se mantenha, há sinais de evolução positiva e de alguma aproximação entre os ciclos, sobretudo se emergirem lideranças que dinamizem projetos comuns.

Palavras finais – Desde sempre, as nossas preocupações de estudo em educação vão no sentido de olhar, observar e refletir sobre um nível de ensino que, em Portugal, não tem suscitado grandes atenções da parte dos investigadores: o ensino primário/1º ciclo do ensino básico.

Nas pesquisas iniciais, por nós realizadas com vista à formulação do objeto de estudo, concluímos que as investigações levadas a cabo sobre este nível assentam fundamentalmente na documentação de política educativa e nos discursos políticos. São, regra geral, estudos realizados por investigadores que profissionalmente não passaram por este ciclo de ensino ou, se passaram, encontram-se, no momento e condições em que os realizam, em níveis

superiores da educação.

A partir desta nossa constatação -- e sem qualquer desconsideração por todos os trabalhos realizados e seus autores --, entendemos que, como profissional em exercício neste ciclo de ensino, estaríamos em condições de emprestar um olhar diferente ao problema e ao seu estudo.

Por outro lado, e incorporando tudo o que se encontra realizado -- sem ignorar ou desvalorizar a documentação publicada ao longo deste tempo e para este nível de ensino --, entendemos dever colocar em primeiro plano da nossa investigação, a leitura e interpretação de alguns docentes que, ao longo do período em análise, foram atores, diretos e no terreno, desta parte da história.

Em nossa opinião era importante dar voz àqueles que, do “lado de lá”, tinham por tarefa transformarem em “*ser*”, o que o poder político tinha determinado que “*deveria ser*”. Esta foi, sem dúvida, a parte mais longa e difícil do trabalho de campo, mas também a mais gratificante. Tivemos pela frente profissionais de anos de serviço dedicados à escola e à educação a quem nunca ninguém, em qualquer situação, lhe fizera sentir que a sua opinião era importante e contava para a história.

Era este o único caminho possível? Com certeza que não. Não temos essa presunção.

Outros caminhos poderiam ter sido percorridos, mantendo a orientação inicial: ouvir, de viva voz, os professores, agentes ativos na realidade que pretendíamos estudar.

Chegámos a equacionar, como metodologia, a organização de pequenos debates, com quatro ou cinco docentes, e deste modo ir afinando o trabalho e apurando o conteúdo significativo das respostas. Este esquema foi desde logo abandonado, por impossibilidade de articulação do tempo disponível por parte dos participantes. Procurámos suprir esta dificuldade alargando para trinta o número de docentes ouvidos em entrevistas individuais.

Houve no entanto outras falhas e é da mais elementar seriedade científica dar delas pública nota. A saber: a ligeireza na abordagem de uma questão que reputamos importante

em todo este processo, a avaliação das aprendizagens dos alunos. Neste trabalho, referimo-nos à matéria pelo registo das opiniões dos nossos entrevistados, mas não houve da nossa parte o cuidado de desenvolver uma apresentação e fundamentação com base nas orientações legais publicadas após o 25 de abril de 1974. Porventura as conclusões, quanto a este ponto, não teriam sido diferentes, mas faltou prová-lo. E de falha - que aqui registamos -, transformamo-la em sugestão de estudos futuros. Analisar e estudar o percurso a que foi sujeita a avaliação dos alunos do ensino primário/1º ciclo do ensino básico desde abril de 1974 até à atualidade, pelo estudo da documentação produzida e no confronto da opinião dos docentes participantes neste processo, será, em nosso entender, um estudo aliciante. A fazer-se, nos termos que aqui propomos, deverá ocorrer o mais rápido possível, dado que muitas das possíveis e importantes fontes orais, pela lógica da natureza, *“se vão da lei da morte libertando”* (Camões).

Para além desta sugestão de trabalho, nunca será de mais referir o estudo e acompanhamento do 1º ciclo no desenvolvimento e consolidação dos agrupamentos de escola. Apesar de ser uma realidade próxima dos possíveis investigadores, o que requer cuidados especiais, mas é um campo onde se desenvolvem no momento grandes alterações organizacionais com implicações pedagógicas e curriculares, de entre as quais se salienta o fim da monodocência no 1º ciclo, em que por um simples despacho¹ de um ministro da educação, se altera ou mesmo se revoga uma norma da assembleia da república².

¹ Despacho Normativo nº 13-A/2002.

² Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Bibliografia utilizada
e
outra documentação**

Bibliografia

e

outra documentação utilizada

- ALMEIDA, Valter (1992). O Ensino Primário na Reforma do Sistema Educativo. In AUTORES, Vários. *Educação em Portugal – Anos 80/90. Cadernos Correio Pedagógico-3*. pp. 28-31.
- AMADO, João (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação. (Relatório de Disciplina apresentado a Provas de Agregação)*. Universidade de Coimbra (Texto inédito)
- APPLE, Michael W. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, Helena Costa (2000). *As pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século – contextos, percursos e experiências: 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AZEVEDO, Joaquim (1994). *Avenidas de Liberdade – Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, José Maria Pinto Moreira (1996). *Os nós da rede: o problema das escolas primárias em zonas rurais*. Porto: Edições ASA.
- BÁRRIOS, Amélia (2002). “Professores e Profissionalidade” In, *O Particular e o Global no virar do Milénio: cruzar saberes em educação: Actas/5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. ORG. Margarida Fernandes [etal.] Lisboa: Edições Colibri; pp. 67-69.
- BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, João (1992). *Os liceus. Organização Pedagógica e Administração /1836/1960*. 2 Volumes. Lisboa: F.C Gulbenkian/JNECT.
- BEANE, James B. (2000). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In José Augusto Pacheco (org.) *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, pp.45-61.
- BEANE, James B. (1995). O que é um currículo coerente? In José Augusto Pacheco (org.) *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 39-58
- BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, Ana (1987). Mudança e estratégia de mudança: notas sobre a instituição escolar. *Revista Educação*, 1(2), p.23-26.
- BENAVENTE, Ana (1984). *Escola Primária Portuguesa: Quatro Histórias de Liberdade*. Lisboa: Livros Horizonte.

- BERGERON, Marcel (1977). *O desenvolvimento psicológico da criança. Da primeira infância à adolescência*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BIVAR, M. F. (1975). *Ensino Primário e Ideologia*. Lisboa: Seara Nova (2ª edª).
- BOAVIDA, João e AMADO, João (2006). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BRITES FERREIRA, José (1992). Da reforma curricular ao(s) novo(s) programa(s) do 1º ciclo do Ensino Básico. In A Estrela e M. E. Falcão (eds). *Actas do II Colóquio Nacional da AFIRSE/AIPELF-A reforma curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, pp.299-313.
- CAMPOS, Bártolo Paiva (1980). *Orientação vocacional no unificado e formação de professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CANÁRIO, Rui (1993). "O professor e a produção de inovações". In: *Colóquio Educação e Sociedade*, nº 4. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.97-121
- CANÁRIO, Rui (1987). A inovação como processo permanente. *Revista Educação*, 1(2), Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, pp.17-22.
- CARVALHO, Rómulo (1986). *História do Ensino em Portugal – Desde a fundação da Nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAVACO, Cármen (2005). A Entrevista Biográfica na compreensão do processo formativo de adultos não escolarizados. In Albano Estrela [et, al.] (org.). *O Estado da Arte em Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.117-127
- CAVACO, Maria Helena (1999). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In. António Nóvoa (Coord.). *Profissão Professor* (2ª Ed.). Porto, Porto Editora; pp.155 – 190.
- CERI (1970). *La gestion de l'innovation dans l'enseignement*. Paris: OCDE, p. 5
- CLÍMACO, Maria do Carmo & RAU, Maria José (1989). A Gestão no Ensino Primário e no Ensino Preparatório. In, Eurico Lemos Pires (org); *O Ensino Básico em Portugal*. Porto; Edições Asa, pp. 173 - 203.
- CEP (Conferência Episcopal Portuguesa) (1976) *Parecer do Episcopado Português sobre alguns aspectos dos actuais programas dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: CEP.
- CHERRYHOLMES, Cleo H. (1987). Um Projecto Social para o Currículo: Perspectivas Pós-Estruturalistas. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), pp 295-316.
- COPIE (1977). *Ecoles de demain*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé: p. 12
- CORREIA, José Alberto (1991). Mudança Educacional e Formação: Venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores. *Inovação*, 4-1, pp.149-165.
- CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

- CORTESÃO, Luísa (1982). *Escola, Sociedade – Que Relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- DEMAZIÈRE, Didier e DUBAR, Claude (2004). *Analyser les Entretiens Biographiques*. Québec: Les Presses de L'Université Laval.
- DEWEY, John (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición del a relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Piados
- DOLL, William E. Jr. (1997). *Currículo: Uma perspetiva pós-modernas*. Brasil/Porto Alegre: Artes Máficas.
- EMÍDIO, M. Tavares, GRILO, E. Marçal e SILVA, J. Fraústo, (1992). Algumas considerações sobre as reformas da educação. In: *Colóquio/Educação e Sociedade*, I, pp.11-27.
- ESTEVES, Manuela (2003). Lutar por um futuro digno dos humanos. *Revista Ideias à Esquerda*. nº 1. pp.2-3.
- ESTRELA, Maria Teresa (2002). “Professor e profissionalidade” In, *O Particular e o Global no virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Actas/5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Org. Margarida Fernandes [et al.]. Lisboa. Edições Colibri. pp.65
- FERNANDES, Margarida Ramires (2000). *Mudança e inovação na pós modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, Rogério (1977). *Educação: Uma frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERRAROTTI, Franco (1990). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Meridiens Klincksieck.
- FERREIRA, Fernando Ilídio (2005). *O Local em Educação. Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FERREIRA, Fernando Ilídio (2003). Para o Estudo das Identidades Profissionais dos Professores. In Fernando Ilídio Ferreira; Manuel Monteiro & Teresa Sarmento (Coord.), *Formação e Identidades*. Paredes de Coura: Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura, pp.33-53.
- FORMOSINHO, João (1998). *O Ensino Primário – De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Cadernos PEPT 2000, nº21; Ministério da Educação/ Programa Educação para Todos
- FRAÚSTO DA SILVA, J.J.R. (coord.) (1987). Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, In COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO. *Documentos Preparatórios – I*. Lisboa: Ministério da Educação/GEP.
- FREITAS, Cândido Varela (2001a). *Textos policopiados*. Curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular. Braga: Instituto de Psicologia e Educação, Universidade do Minho
- FREITAS, Cândido Varela (2001b). O currículo do Ensino Básico e as novas perspectivas para a acção organizacional e pedagógica. *Cadernos do CRIAP*, 26. pp. 17-27
- FREITAS, Cândido Varela (1988). O Planeamento na estruturação dos “currícula”, In COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO Planeamento Educativo. Lisboa. Ministério da Educação/DEP.

- GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras, Celta Editora, Lda
- GIMENO, José (1999). “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In. António Nóvoa (Coord.). *Profissão Professor* (2ª Ed.). Porto, Porto Editora; pp.63 – 92.
- GIMENO, José (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GÓIS, Eunice (1992). As expressões no 1º Ciclo – o que mudou no novo Programa?. *Revista Noesis*, nº 24, pp 22-24
- GOODLAD, Jonh (1979). *Curriculum inquiry. The studyof curriculum practice*. Neu Yorki: McGraw – Hill.
- KELLY, Alberto (1980). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Ed. Harper e Row do Brasil.
- KINCHELOE, Joe (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- LEMOS, Jorge & SILVEIRA, Teodolinda (1999). *Autonomia e Gestão das Escolas – Legislação anotada*. Porto: Porto Editora.
- LESSARD-HÉRBERT, M.[et. al.] (1990). *Investigação Qualitativa : Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, Adolfo (1915). *O recrutamento de professores*. Revista de Educação Geral e Técnica, série III, nº 4, Abril de 1915, p. 359.
- LIMA, Licínio (2008). “Da gestão democrática das escolas à pós-democracia gerencial?”. In, OPS! – Revista de Opinião Socialista, nº 2 – Novembro, 2008, publicada em suporte digital.
- LIMA, Licínio (1996) “Projectos de inovação nas escolas: Da reforma - decreto à reforma – mudança”. In Bártolo Campos (org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE
- LIMA, Licínio C. (1991). “O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal. Situação e Perspectivas”. In: *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto: SPCE/Edições Afrontamento, pp.91-117
- LOPES, Amelia et al. (2004). “Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento profissional dos estudantes na gestão do seu próprio currículo de formação”. In: *Revista Portuguesa de Educação*, nº 17 (1), pp. 63-95.
- LOPES, Amélia (2001). *Professoras e identidade: um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. Porto: Edições ASA.
- LOPES, Isabel (2002). “Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1º CEB” In, *O Particular e o Global no virar do Milénio: cruzar saberes em educação*. Actas/5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Org. Margarida Fernandes [et al.]. Lisboa. Edições Colibri. pp.71-77
- LORTIE, D. (1975). *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

- MACHADO, Bernardino (1899). O Ensino Primário e Secundário. Coimbra, pp.107-133
- MACHADO, Fernando Augusto e GONÇALVES, Maria Fernanda (1991) (org.). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Rio Tinto. Edições ASA.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (A Escola Primária Salazarista 1926-1939)*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.
- MOREIRA, António Flávio Barbosa (2001). Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para a discussão. In, *Revista Portuguesa de Educação*, 2001, 14(1), pp. 73.
- MUCHIELLI, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris: P.U.F.
- NÓVOA, António (org.) (2000). *Vidas de Professores – 2ª edª*. Porto: Porto Editora
- NÓVOA, António (1999). “O passado e o presente dos professores”. In, António Nóvoa (coordenação). *Profissão Professor (2ª edª)*. Porto, Porto Editora; pg. 13-34
- NÓVOA, A. (1991). Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. In *1º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Formação Contínua de Professores, Realidades e Perspectivas*. Aveiro/Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, António (1989a). Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? Lisboa. Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação Física.
- NÓVOA, António (1989b). Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. *Revista Análise Psicológica*, 1-2-3 /VII), pp. 435-456.
- NÓVOA, A. (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII-XX Siècle)-2ºVol.*. Lisboa: INIC.
- OLIVEIRA, Clara [et al.] (1993). *Organização Pedagógica da Escola Básica*. Porto: Politema/ Instituto Politécnico do Porto.
- PACHECO, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. (2ª edª). Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (2000). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular. *Perspectiva- Revista do Centro de Ciências da Educação*. v.18, nº 33, pp.11-33
- PACHECO, José Augusto (1995). *O Pensamento e a Ação do Professor*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, José Augusto (1992). Alguns aspectos de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. In A Estrela e M. E. Falcão (eds). *Actas do II Colóquio Nacional da AFIRSE/AIPELF-A reforma curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, pp.73-97.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1987) A promoção do sucesso educativo ou o sentido da reforma. In COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO. *Documentos Preparatórios – I*. Lisboa: Ministério da Educação/GEP
- PEREIRA, Fátima, CAROLINO, Ana Maria & LOPES, Amélia (2007). “A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares,

- conceptualização educativa e profissionalização docente”. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho nº 20(1), pp.191 – 219
- PERRENOUD, Philippe (1995). *O Ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PINTO, José Madureira (1991). Considerações sobre a Produção Social da Identidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais* nº 32. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, p. 217-231
- PIRES, Eurico Lemos (2002). *Da Inquietação à Quietude. O caso do PIPSE*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- PIRES, Eurico Lemos (1998). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*. I (1), 27-43.
- PIRES, Eurico Lemos (1996). O essencial e o trivial no currículo básico. *NOESIS – A Educação em Revista*, nº 40, pp. 23-24
- PIRES, Eurico Lemos (1993). *Escola Básicas Integradas, como Centros Locais de Educação Básica*. Porto. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- PIRES, Eurico Lemos (1989). Escolaridade Básica Universal e Gratuita. In, Eurico Lemos Pires (org); *O Ensino Básico em Portugal*. Porto; Edições Asa, pp.9 -40.
- PIRES, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e Comentários*. Porto. Edições ASA.
- POIRIER, Jean [et, al.] (1999). *Histórias de Vida. Teoria e Prática – 2ª edª*. Oeiras: Celta
- POMBO, Olga (1993). A interdisciplinaridade como problema epistemológico e exigência curricular. *Revista Inovação*, vol.6, nº 2, pp.173-180.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, LucVan (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva – Publicações Lda
- ROLDÃO, Maria do Céu (2000a). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, vol. IX, nº 1, pp. 81-92.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2000b). Gestão Curricular: a especificidade do 1º Ciclo. In ME/DEB (org.) *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação*. Encontro de Reflexão, Viseu 2000. Lisboa: ME/DEB, pp. 17-30
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROSA, Maria Virgínia e ARNOLDI, Marlene Aparecida (2008). *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa – Mecanismos para a validação dos resultados*. Belo Horizonte/Brasil: Autêntica Editora.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto, Edições Afrontamento
- SANTOS, Boaventura S. (1994). O Estado, as relações e o bem-estar social na periferia: o caso português. In B.S. Santos (org.), *Portugal: um Retrato Singular*. (15-16). Porto: Afrontamento.

- SARMENTO, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1999). Agrupamentos educativos, territorialização e autonomia: raízes estruturais e efeitos de superfície”. In: *Aprender*. Portalegre: Escola Superior de Educação nº23, pp: 18-24.
- SARMENTO, Manuel Jacinto e outros (1998a). *Tradição e mudança na escola rural: estudo de caso* Lisboa: ME. (A evolução do sistema educativo e o PRODEP).
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1998b). Escola Primária: sedimentação normativa e mudança organizacional. In, *Inovação – 1º Ciclo do Ensino Básico* (1998), 1 (11): 33-52.
- SARMENTO, Manuel (1996). Políticas para a escola primária. *RUMOS nº 12*.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1991) *Professores do Ensino Primário: a carreira e/ou a vida*. Universidade do Minho; Centro de Formação de professores e Educadores de Infância.
- SAVIANI, Nereide (2000). *Saber Escolar, Currículo e Didática*. Campinas, SP: Autores Associados.
- SILVA, A. S. (1994). Alguns temas para pensar a mudança social. In: *Educação, Sociedade e Cultura – 1*; pp. 105 - 128
- SILVA, Maria Teresa (1988). *Quadro Legal: Ensino Primário/GEP*. Lisboa. GEP/ME.
- STENHOUSE, Lawrence (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum-(2ª edª)*. Madrid: Ediciones Morata, S.L
- TADEU da SILVA, Tomaz (2000). *Teorias do currículo – Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- TEODORO, António (2002). *As políticas de educação em discurso directo*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- TEODORO, António (1982). *O Sistema Educativo Português. Situação e perspectivas*. Lisboa, Livros Horizonte.
- TEODORO, António (1976). *Perspectivas do Ensino em Portugal*. Porto: Edições O Professor; pp. 55-68
- TORREES SANTOMÉ, Jurjo (2000). *O Currículo Integrado*. Porto Alegre: Artemed.
- TRIGO, Maria Márcia (1993). *Cadernos PEPT-2000. Programa de Educação para Todos-3*. Lisboa. Ministério da Educação.
- UNESCO (1980). O Educador e a abordagem sistémica. Lisboa: Editorial Estampa.
- VIEIRA, Ricardo (1999). *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- WOODS, Peter (1999). Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. In. António Nóvoa (Coord.). *Profissão Professor* (2ª Ed.). Porto, Porto Editora; pp.125-154.

TYLER, Ralph M. (1949) *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.

ZABALA, Antoni (2002). *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo - Uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre. ARTEMED Editora Ltda. Brasil

Outra documentação utilizada

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2000). *Parecer sobre a "Proposta de reorganização curricular no ensino básico"*- nº 3/2000. Diário da República - II Série, nº 180 de 5 de Agosto.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Educação, Integração, Cidadania – Documento orientador das políticas para o Ensino Básico*. Direcção Geral do Ensino Básico.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Departamento de Educação Básica (1997). *Relatório do projecto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico"*. Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica; [elab.] Maria do Céu Roldão, Luísa Nunes, Teodolinda Silveira. Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1993). *Objectivos Gerais de Ciclo – Ensino Básico: 1º, 2º e 3º Ciclos*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). *Ensino Básico – Programa do 1º Ciclo*. Lisboa: ME.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1988). *Práticas de Gestão: Ensino Primário*. Lisboa. ME/ Gabinete de Estudos e Planeamento.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1988). *Quadro Legal: Ensino Primário*. Lisboa. ME/ Gabinete de Estudos e Planeamento.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (1980). *Programa do Ensino Primário Elementar*. Secretaria de Estado da Educação.

PORTUGAL. Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma - Relatório Final*. Lisboa. ME/Gabinete de Estudos e Planeamento

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1978). *Programa do Ensino Primário 1978*. Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário; Direcção - Geral do Ensino Básico

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1975). *Programas do Ensino Primário*. Secretaria de Estado de Orientação Pedagógica - Direcção Geral do Ensino Básico.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1974). *Ensino Primário Programas para o ano lectivo 1974-1975*. Secretaria de Estado de Orientação Pedagógica.

Legislação consultada

Legislação consultada

LEIS

Lei nº 24/99 de 22 de Abril

Altera o Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio

Lei nº 115/97 de 19 de Setembro

Estabelece que a formação inicial de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário se obtém com um curso superior com o grau de licenciatura.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro

Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 5/73 de 25 de Julho

Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo

DECRETOS

Decreto nº 6:137 de 29 de Setembro de 1919

Decreto nº 22:369 de 30 de Março de 1933

Decreto nº 27:279 de 24 de Novembro de 1936

DECRETOS-LEI

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio

Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº 43/98 de 3 de Fevereiro

Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio

Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto

Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular dos Ensinos Básico e Secundário e aprova os respectivos planos curriculares

Decreto-Lei nº 211/81 de 13 de Julho

Reorganiza as direcções do distrito escolar e as delegações escolas do ensino primário

Decreto-Lei nº 356/76 de 14 de Maio

Estabelece as normas para o recrutamento e selecção dos directores do distrito escolar e seus adjuntos.

Decreto-Lei nº 203/74 de 15 de Maio

Junta de Salvação Nacional

Define o programa do Governo Provisório e estabelece a respectiva orgânica

PORTARIAS

Portaria nº 572/78 de 31 de Outubro

Aprova a generalização a todo o país dos Programas do Ensino Primário – 1978.

DESPACHOS

Despacho nº 19 575/2006 de 31 de Agosto, D.R. II Série de 25 de Setembro de 2006.

Estabelece os tempos mínimos para a lecionação do programa do 1º ciclo.

Despacho nº 13 313/2003 (D.R. nº 155, de 8 de Julho de 2003)

Estabelece o ordenamento da rede educativa em 2003/2004, limitando a aplicação do Dec. Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio.

Despacho Normativo nº 13-A/2012 de 4 de Junho, D.R. II Série de 5 de Junho

Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de Julho

Aprova as orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico.

Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de Junho de 1997

Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão do jardim-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão das escolas

Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90, (D.R. nº 111, de 15 de Maio)

Determina que cada Direção Regional de Educação promova a criação de uma escola básica de nove anos a nível de sede de concelho.

Despacho nº 139/ME/90 de 16 de Agosto, D. R., II Série, 1 de Setembro de 1990.

Aprova os programas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Despacho nº 47/80, de 23 de Maio de 1980, D. R. II Série, de 06 de Junho de 1980.

Despacho nº 241/78 de 8 de Agosto, D. R. II Série, de 25 de Agosto de 1978.

Aprova o regime experimental dos Programas do Ensino primário – 1978

Despacho nº 134/77 – D. R. – II Série de 15 de Novembro de 1977.

Determina que os titulares dos órgãos de gestão do ensino primário passarão a ser designados pela Direção Geral de Pessoal e Administração e não por eleição entre os docentes.

Despacho Interno do Secretário de Estado da Orientação Pedagógica de 4 /7/ 1975

Aprova o Programa do Ensino Primário – 1975

Despacho nº 40/75 de 8 de Novembro

Aprofunda a gestão democrática do ensino primária

Despacho nº 68/74 de 16 de Novembro, D.R. – II Série de 28 de Novembro de 1974
Institui a gestão democrática do ensino primário

Despacho ministerial nº 24-A/74 de 2 de Setembro
Remodela profundamente o programa da 1ª Classe do Ensino Primário.

Circulares

ME/DGEB/DDEL. *Circular nº 9 de 23/6/1972*

ME/SEIC/DGEB/DDEL. *Circular nº 2 - 73/74 de 15/10/1973*

DGEB, *Circular nº 7/75 de 21/3/75*

DSPRI/SAP/EP, *Ofício-Circular nº 20-5ª Secção de 26/10/82*

