

A Educação em Portugal (1986-2006)

Alguns contributos de investigação

Licínio C. Lima

José Augusto Pacheco

Manuela Esteves

Rui Canário

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Dezembro de 2006

Índice

Prefácio

Capítulo I – Administração da Educação e Autonomia das escolas

Licínio C. Lima (Universidade do Minho)

Capítulo II – Currículo, investigação e mudança

José Augusto Pacheco (Universidade do Minho)

Capítulo III – Formação de Professores: das concepções às realidades

Manuela Esteves (Universidade de Lisboa)

Capítulo IV – Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal

Rui Canário (Universidade de Lisboa)

No contexto do Debate Nacional sobre Educação, o Conselho Nacional de Educação encomendou à Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação a realização de um trabalho que abarcasse os principais campos de conhecimento da educação em função de uma temática comum: a investigação em educação nos últimos vinte anos.

Aceite o desafio, a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação realizou um seminário interno para discutir os possíveis referentes para a realização do trabalho e suas formas de abordagem. Não sendo fácil isolar áreas de investigação em educação, mais ainda quando se verifica que, depois da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a produção bibliográfica e a investigação cresceram de forma significativa, os participantes concordaram na exploração de quatro temáticas principais: Administração Escolar, Desenvolvimento Curricular, Formação de Professores e Educação não Formal.

É assim que se apresenta “A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação”, subdividido em quatro temáticas: Administração da educação e autonomia das escolas (Licínio C. Lima, Universidade do Minho); Currículo, investigação e mudança (José Augusto Pacheco, Universidade do Minho); Formação de professores: das concepções às realidades (Manuela Esteves, Universidade de Lisboa); Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal (Rui Canário, Universidade de Lisboa).

Os critérios para a elaboração dos textos são da responsabilidade de cada autor, esperando-se que este trabalho se torne num ponto de partida para a discussão fundamentada e séria, cada vez mais necessária, sobre educação.

Capítulo I – Administração da Educação e Autonomia das escolas

Licínio C. Lima (Universidade do Minho)

Capítulo II – Currículo, investigação e mudança

José Augusto Pacheco (Universidade do Minho)

Capítulo III – Formação de Professores: das concepções às realidades

Manuela Esteves (Universidade de Lisboa)

Capítulo IV – Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal

Rui Canário (Universidade de Lisboa)

CAPÍTULO I

Administração da Educação e Autonomia das Escolas

1. Introdução: da autonomia em contextos organizacionais heterónomos

O presente estudo incide sobre a administração do sistema educativo e o governo das escolas dos ensinos básico e secundário, conferindo protagonismo à categoria "autonomia da escola" e às suas variações de ordem político-ideológica, teórico-conceptual e gerencial-pragmática, assim elegendo a autonomia como problemática nuclear e como analisador privilegiado da administração da educação e das políticas educativas em Portugal ao longo das duas últimas décadas¹, após a aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo.

O que legitima esta opção, para além da impossibilidade de analisar, dentro dos limites fixados para este texto, a multiplicidade de dimensões políticas, organizacionais e administrativas pertinentes para o estudo da reforma educativa iniciada em meados da década de 1980, das mudanças subsequentes e, ainda, das importantes *invariantes estruturais* observáveis, é a tese que subjaz à *démarche* interpretativa aqui assumida, em torno da qual se argumentará e se convocará um já significativo *corpus* de investigações teóricas e empíricas do domínio da Administração Educacional². A referida tese não se apresenta como uma construção

¹ Embora este trabalho incida formalmente sobre o período compreendido entre 1986 e 2006, entendeu-se oportuno abordar, ainda que muito brevemente, algumas das principais características do período autogestionário (1974-1976) e do período de normalização e institucionalização da gestão democrática das escolas, até 1986, ano em que ocorre a criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de Janeiro) e a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

² Com antecedentes em termos de formação universitária que, em Portugal, remontam a finais do século XIX e que conheceram estatutos, designações e orientações bastante diversos ao longo do século XX, a formação pós-graduada e a investigação em Administração Educacional são porém bastante mais recentes, e especialmente em comparação com a situação vivida em muitos países europeus e do continente americano, tendo emergido com carácter organizado e sistemático nalgumas instituições de ensino superior e em certos centros de investigação ao longo dos últimos trinta anos. Sobre o seu estatuto, designação e objecto, bem como sobre os

apriorística, nem se confunde com uma hipótese de trabalho formulada com intuitos de confirmação ou infirmação ulteriores; constitui-se exactamente a partir da articulação de dados provenientes da investigação portuguesa actualmente disponível, incluindo trabalhos e perspectivas de interpretação que vêm sendo desenvolvidos pelo autor (cf., sobretudo, Lima, 1992; 1998; 1999; 2000; 2004).

Com efeito, entende-se que nenhum outro conceito emergiu com semelhante centralidade nos discursos políticos, normativos e académicos no transcurso dos últimos vinte anos, a ponto de ter já sido considerado com estatuto semelhante ao de uma "terra prometida" (cf. Lima & Afonso, 1995) embora, na prática, revelando profundas ambiguidades e contradições, assumindo frequentemente uma dimensão retórica face a orientações e acções que obstaculizam o exercício da autonomia das escolas em termos minimamente substantivos.

A situação revela-se, aparentemente, paradoxal. A compreensão das políticas e da administração da educação em Portugal não dispensa a análise da problemática da autonomia das escolas e das suas acentuadas variações e significações, em articulação com uma constelação de conceitos que gravitam em seu redor (descentralização, projecto educativo, comunidade educativa, territorialização das políticas educativas, contrato de autonomia, etc.); mas, por outro lado, a manutenção e, por vezes, mesmo o reforço dos poderes da administração central, designadamente através de processos de desconcentração, da imposição de lógicas de reordenamento da rede escolar, entre outras formas de controlo sobre as escolas, permanecem em forte oposição às promessas de descentralização e de autonomia para as escolas exigindo, igualmente, especial atenção em termos de estudo. Trata-se, deste modo, de um estudo necessariamente marcado por tensões entre centralização e descentralização, entre orientações, decisões e acções, entre discursos autonómicos e contextos organizacionais heterónomos, entre escolas *governantes* e escolas *governadas*, e ainda por múltiplas e subtis

projectos de formação e a produção de conhecimento por que vem sendo responsável entre nós, ver, entre outros: Lima, 1991; 1996; Silva, 1996; Barroso, 1997a; Lima, 1997; Silva, 1997; Estêvão, 2000; Barroso, 2002; Costa, 2004; Silva, 2005.

intersecções, por dispositivos híbridos e por formas compósitas que transcendem as antinomias mais óbvias.

A referida heterogeneidade é ainda potenciada pelo lapso temporal aqui abarcado, normativamente subordinado a uma mesma Lei de Bases, embora também a recepções diferenciadas que em seu torno foram sendo construídas a partir de distintos programas políticos, agendas e mandatos para a educação. A este propósito, alguns trabalhos de política educativa têm justamente destacado a complexidade, a heterogeneidade, e por vezes o hibridismo, das orientações produzidas nas últimas décadas, especialmente após o 25 de Abril de 1974, seja por referência à transição do Estado Novo para o Regime Democrático (cf. Grácio, 1986; Stoer, 1986; Teodoro, 2001), seja remetendo para as ideologias que marcaram o campo educativo a partir de 1974 (Correia, 1999), para a emergência de um neoliberalismo educacional de tipo mitigado (Afonso, 1998), para os elementos de extracção democrática, modernizadora e neoliberal das reformas da educação pública (Lima & Afonso, 2002), para as tendências de regulação, desregulação e privatização (Barroso, 2003) ou ainda, entre outros, para os processos envolvidos na elaboração da agenda da política educativa no contexto de dinâmicas de globalização e de europeização das políticas públicas (Antunes, 2004).

Neste contexto, assume-se que a compreensão da evolução da administração da educação e da sua situação no presente é incompatível com as tendências que operam no sentido da sua despolitização³, como se a reforma da administração do sistema educativo e das escolas constituísse um reduto técnico-racional, instrumentalmente orientado segundo critérios pretensamente neutros e objectivos de eficácia, de eficiência, de competitividade, etc. Ao contrário, a reforma da administração da educação revela-se em toda a sua *politicidade*, tendo mesmo estado, em muitos países, no cerne das reformas educativas empreendidas nas últimas décadas, até mesmo quando estas procuraram

³ Em termos gerais, observa pertinentemente Mozzicafreddo (2001, p. 18): "A separação da reforma da administração da questão política implica que os elementos constitutivos do corpo político da sociedade – tais como os objectivos da democracia, a evolução dos direitos da cidadania, os protestos e as expectativas sociais, as eleições e as escolhas colectivas – se situem fora do âmbito da gestão pública".

naturalizar a introdução de mudanças legitimadas em termos de modernização e racionalização, fazendo apelo a ideologias gestonárias de extracção empresarial e produtivista e ao mercado educacional⁴.

A crescente importância do chamado *gerencialismo*, também designado por "managerialismo" (cf., por exemplo, Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005), na administração pública e, especialmente, na administração da educação, cujos pilares assentam em princípios da "nova gestão pública" e em perspectivas da "administração pública empresarial" já com manifesta e transversal influência em Portugal – em programas políticos, discursos jurídico-normativos e acções da administração –, representa um relevante elemento a ter em consideração e uma possível chave para a compreensão das aludidas variações em termos do conceitos de autonomia. A par de outros (descentralização, participação, cidadania), o conceito de autonomia vê radicalizado o seu carácter polissémico, sendo sujeito a um complexo processo de ressemantização capaz de o fazer adquirir não apenas novos significados, mas também significados já em ruptura com a sua historicidade e com as suas articulações privilegiadas com as teorias da democracia como participação.

Não é, portanto, de estranhar que a autonomia da escola represente, há duas décadas, um tópico recorrente nos discursos educativos, embora, aparentemente, com reduzido impacto na administração do sistema educativo e sobretudo com parcas consequências democráticas na governação e administração das escolas. Inversamente, parece que quanto mais é invocada como princípio doutrinário, mais adiada tende a ser enquanto política de descentralização e prática de autogoverno das escolas, deixando à vista a profunda e crescente distância entre *retórica* e *implementação* (Olsen, 1991). Mas se os discursos sobre o "reforço da autonomia da escola", reproduzidos por

⁴ Uma vasta literatura crítica tem sido produzida, especialmente em língua inglesa e com particular incidência durante a década de 1990, sobre as reformas da organização e administração públicas e da administração da educação e das escolas. A título de exemplo remete-se para um pequeno grupo de trabalhos que têm sido referenciados pela investigação portuguesa em administração educacional: Brunsson & Olsen, 1993; Self, 1993; Smyth, 1993; Ball, 1994; Clarke, Cochrane & McLaughlin, 1994; Ranson & Stewart, 1994; Clarke & Newman, 1997; Whitty, Power & Halpin, 1998; Whitty, 2002.

diversos governos de distintos partidos e coligações políticas, ao longo dos últimos vinte anos – pelo menos desde o Programa do XI Governo Constitucional, de 1987, remetendo para aquela exacta expressão –, permanecem, mesmo contra toda a evidência empírica analisada pela investigação disponível, é porque mantêm ainda algum capital político e de legitimação da acção governativa. Passaram, com efeito, a integrar a constelação de *lugares-comuns* das políticas educacionais, cuja reprodução tende a ser securizante em termos de recepção pública por ser compatível com as orientações dominantes, emanadas de grandes organizações internacionais (OCDE, Unesco, União Europeia, Banco Mundial ou outras, consoante os casos) e daquilo que Roger Dale (2001) designou por "agenda globalmente estruturada para a educação".

Sob estas orientações, e atendendo ainda à tradição centralizada da política e administração da educação em Portugal (cf., entre outros, Formosinho, 1987; Fernandes, 1992; Barroso, 1995; Ferreira, 2005), os discursos em torno da autonomia da escola deixam de ficar reféns de orientações e acções de tipo sócio-comunitário com vista à democratização dos poderes educativos e ao autogoverno das unidades escolares em seu entorno comunitário. Estranhamente, a autonomia da escola passa, então, a ser conjugável com a sua governação heterónoma a partir do momento em que o conceito de autonomia é desprovido de sentido político substantivo e não significa mais autogoverno, soberania, capacidade de se dirigir segundo regras próprias e em graus variados; significa, ao invés, algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzidas por outrem, mesmo assim de forma tutelada e fortemente regulamentada, através da sujeição a normas processuais com origem no *exterior*, e *acima*, de cada escola concreta. Esta concepção de autonomia da escola, de tipo marcadamente operacional ou procedimental, contribui para a salvaguarda do tradicional poder da administração central e da sua ordem própria, ou seja, assegura a autonomia do centro e remete as escolas para uma condição politicamente e administrativamente periférica e subordinada.

Como veremos, a administração e as políticas educativas portuguesas, desde a Lei de Bases de 1986, têm sido especialmente influenciadas pelas acima referidas contradições e pelos correspondentes equívocos em termos de recepção e interpretação. E também por uma contradição maior, que no entanto faz todo o sentido político e organizacional se devidamente interpretada, traduzível através de um oxímoro (isto é, de uma combinação de palavras de sentido oposto): a escola *heteronomamente autónoma*, ou a escola com *autonomia heterogovernada*.

A contradição nos termos é, contudo, apenas aparente, uma vez que o conceito de autonomia da escola surge condicionado por discursos e por práticas que tendem a fazer apelo a formas diversas de execução periférica das decisões centrais, na maioria dos casos em conformidade face às regras de execução também centralmente definidas mas, parcialmente, admitindo algumas adaptações localizadas capazes de garantir de forma mais eficaz o cumprimento dos objectivos heterónomos. Neste sentido, cada escola concreta poderia ser interpretada – em termos de definição de políticas escolares, da elaboração de projectos educativos e de múltiplas decisões organizacionais e administrativas – como um heterónimo do poder central. É este, afinal, o verdadeiro autor (embora sob nomes alheios) que concebe as mais relevantes decisões e regras que incidem, universalmente e com o estatuto de injunções, sobre as organizações escolares periféricas. Talvez a conhecida distinção, sem rigor jurídico-formal, estabelecida entre "administração educativa" e "escolas", que estranhamente parece subtrair a administração de cada escola ao conceito de "administração educativa", reservando-o para a administração da educação de tipo directo a partir dos níveis central e regional⁵, faça pleno sentido no quadro de uma interpretação crítica, sociologicamente referenciada, da política e administração da educação em Portugal. A "administração educativa" pode então ser conceptualizada como uma forma centralizada de administração directa das escolas, reduzindo estas

⁵ Idêntico fenómeno ocorre em vários diplomas legais no que se refere à distinção entre "Ministério da Educação" e "escolas", como se estas não fossem parte integrante daquele. Trata-se, em ambos os casos referidos, de um *lapsus calami* cujo teor e frequência não deixa de merecer atenção e possível interpretação.

ao estatuto de extensões ou serviços periféricos, embora recorrendo agora ao seu nome para, em seu nome e em nome dos seus interesses, dirigir e controlar todas as escolas e a educação escolar que nelas ocorre.

2. Da autonomia como prática autogestionária à gestão democrática das escolas como consagração do governo heterónimo

Embora só muito raramente convocada durante o período revolucionário⁶, não tendo, por isso, chegado a ser erigida em palavra-de-ordem ou em conceito-chave, a autonomia da escola representou o elemento mais significativo da primeira edição da gestão democrática (cf. Lima, 1992, pp. 219-283), caracterizada pela "deslocação do poder" do ministério para os actores escolares (cf. Stoer, 1985, p. 67; 1986) e pela sua natureza de "imposição da periferia" (cf. Grácio, 1986, p. 164). Não se falando de autonomia, mas preferencialmente de gestão democrática, ou de autogestão pedagógica, foi, contudo, de autonomia que verdadeiramente se tratou quando, em muitas escolas, se operou um ensaio autogestionário e se passou a exercitar uma autonomia *de facto*, embora não *de jure*, através de processos de mobilização, de participação e de activismo que afrontaram os poderes centrais (cf., entre outros estudos, Grácio, 1981; Fernandes, 1985; Stoer, 1986, Lima, 1988a, 1992, 1999, 2002; Sanches & Nadai, 1995; Sanches, 2004; Teodoro, 2004).

Sem um único diploma legal ou instrução oficial que inicialmente lhe tivesse dado cobertura e, mais tarde, à margem de qualquer projecto ou medida de descentralização da administração ou de devolução de poderes, o ensaio da autonomia levado a cabo em várias escolas do país⁷

⁶ Estêvão (2004) chama a atenção para a situação de excepção que se poderá encontrar nas posições assumidas pelo Movimento de Esquerda Socialista (MES) no período de 1974-75, exactamente remetendo para a centralidade conferida à autonomia da escola e, também, para a distinção implícita entre *directão* e *gestão* das escolas, mais tarde conceptualizada pelo grupo de trabalho da Universidade do Minho no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (em 1988).

⁷ Mais do que o número de escolas inicialmente envolvidas neste processo, o que tem sido destacado é o seu carácter inédito de afrontamento das autoridades centrais, bem como o seu efeito inspirador e multiplicador, até devido à centralidade geográfica e à dimensão de muitos dos estabelecimentos. A investigação de Torres (2004; 2005) incidiu mais recentemente sobre uma escola onde o ensaio

caracterizou-se pela busca, plural, de novos ordenamentos, pela ingerência e apropriação de poderes que tornaram possível, ainda que transitoriamente, transformar as periferias em centros de decisão, deixando o poder político e a administração central relativamente paralisados e a legislação escolar em vigor frequentemente ultrapassada pelos factos (cf. Lima, 1992; 1999).

O afastamento de reitores e directores, que ocorreu em diversas escolas, e a sua substituição por órgãos colegiais com distintas designações, composições e processos de eleição variados, a abertura à participação de professores, alunos e funcionários, o recurso à acção das assembleias gerais e, especialmente, dos plenários de professores (estes, em muitos casos, os verdadeiros órgãos de direcção escolar), a tomada de decisões em múltiplas áreas, incidindo sobre manuais e textos de apoio, conteúdos curriculares, formas de avaliação, calendário escolar, regras de comportamento, entre outros elementos que têm sido inventariados pela investigação acima referida, constituem confirmação empírica de uma autonomia praticada, embora não decretada, com efectiva expressão no plano da acção organizacional. Partilhando, por essa via, com o poder central o exercício da governação das escolas e interferindo nos respectivos processos de decisão, seja em termos de definição de políticas escolares seja, também, no que concerne à produção de certas regras processuais e formas de execução, por vezes evidenciando a assunção de um considerável grau de liberdade.

A emergência de processos de construção de uma autonomia *de facto*, efectivamente praticada no plano da acção organizacional, à margem da iniciativa e do controlo do aparelho político e administrativo central, muito cedo haveria de conduzir o I Governo Provisório a uma legalização retrospectiva das comissões de gestão entretanto eleitas e em funções, assim contribuindo para a consagração jurídico-formal do processo e para a sua generalização a praticamente todas as escolas do país. Através do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio, isto é, apenas um

autogestionário foi bastante mais esbatido, evidenciando linhas de continuidade face a investigações anteriores mas também especificidades, designadamente em termos de manutenção de uma orientação de tradição legalista e normativista.

mês após o 25 de Abril de 1974, o governo reconhece os órgãos escolares eleitos (ou a eleger), assumindo já a sua posterior regulamentação e remetendo a sua acção para o cumprimento da anterior legislação, desta forma privilegiando uma orientação política claramente procedimentalista (autonomia processual ou instrumental), mais centrada no método de escolha dos detentores dos cargos do que no teor e na amplitude das suas novas atribuições e competências (autonomia substantiva).

A então crescente, e generalizada, situação de heteropraxia, ou seja, de elevado número e alcance das práticas organizacionais escolares que divergiam do padrão tradicionalmente imposto, em vez de ser valorizada como processo de aprendizagem da autonomia e da prática da decisão, tendo em vista a ulterior consagração de princípios e regras básicos de uma governação mais democrática e mais autónoma das escolas, antes foi definida como um problema a resolver e como um desafio à autoridade do poder central, mesmo apesar da crise de legitimidade e de eficácia deste durante o período revolucionário. De tal forma que ainda em finais de 1974, através do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, o governo voltará a legislar no sentido de procurar estancar as práticas autonómicas, tentando proceder a uma normalização precoce do governo das escolas e impondo um "modelo de gestão" uniforme, baseado na criação de três órgãos (conselhos directivo, pedagógico e administrativo), na consagração do carácter electivo e colegial do conselho directivo, na proibição das assembleias e dos plenários com carácter deliberativo, na sujeição de todos estes órgãos às políticas e às regras centralmente definidas.

Não fosse a prática quase generalizada de incumprimento do decreto, mormente no que se refere à realização de plenários deliberativos de professores, que frequentemente substituíram o conselho pedagógico e cujas decisões acabavam por ser executadas pelos conselhos directivos, e o ensaio da autonomia teria ficado limitado aos meses compreendidos entre Maio e Dezembro de 1974. Contudo, ficava clara a inexistência de um projecto de descentralização do ministério da educação, de autogestão pedagógica, de autonomia das escolas e de devolução de certos poderes

do centro para as periferias. Pelo contrário, em pleno processo revolucionário, a burocracia centralizada revelava sinais de reanimação que viria a confirmar cabalmente em finais de 1976 e nos anos seguintes, inaugurando a segunda edição da gestão democrática (cf. Lima, 1992). O exercício da autonomia ocorreu quase sempre de forma desapojada, quando não mesmo obstaculizada, por parte dos governos e dos órgãos centrais do ministério e, ao contrário do que se poderia supor, não foi sequer o advento de uma autonomia decretada para as escolas que, após a constitucionalização do princípio da gestão democrática, em 1976, garantisse a efectiva existência de órgãos de direcção próprios de cada escola, dessa forma partilhando poderes e assegurando um regime de co-governança da educação escolar.

A inibição da autonomia praticada, ou *de facto*, viria a suceder-se a partir da tomada de posse do I Governo Constitucional e da publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, conhecido por "decreto da gestão de [Mário Sottomayor] Cardia" (o então ministro da educação do governo presidido por Mário Soares). Alvo de considerável contestação no início, o decreto *normalizador* anunciava o processo de reconstrução do paradigma da centralização (o retorno do poder ao centro), desvalorizando fortemente as experiências anteriores de tipo autonómico e associando-as à *desordem* e ao *caos total* nas escolas.

Com efeito, a institucionalização da gestão democrática das escolas, que ocorrerá a partir de 1976 e que se desenvolverá ao longo de mais de duas décadas (formalmente, até à publicação do Decreto-Lei n.º 155-A/98, de 4 de Maio), irá garantir um importante princípio democrático – a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas –, mas, simultaneamente, irá consagrar um sistema centralizado de administração e um governo heterónimo das escolas.

Anunciando a necessidade de "separar a demagogia da democracia", o decreto lança as bases da separação entre política e administração, concepção e execução, superiores e subordinados. A gestão "verdadeiramente democrática" que se afirma procurar alcançar irá revelar-se ao longo dos anos como *muita* gestão para *reduzida*

democracia. Cedeu-se aos professores o quase exclusivo das tarefas de gestão corrente mas, por outro lado, subtraiu-se-lhes os poderes de decisão sobre políticas escolares, formas de organização diferenciadas, projectos próprios, etc., tendo-se ainda isolado as escolas das respectivas comunidades e da participação substantiva de outros actores sociais (sobretudo as famílias dos alunos e as autoridades locais).

Alcançou-se, por esta via, uma síntese criativa entre elementos simbólicos de raiz democrática, cedo limitados à prática de rituais eleitorais desprovidos de programas e da possibilidade de os apresentar, e a tradição centralista que sempre conferiu a cada escola o carácter de extensão do centro ou de "serviço local" (Formosinho, 1989), periférico, subordinado e heterogovernado.

As consideráveis alterações morfológicas operadas nas escolas por via da consagração de uma gestão democrática insular em termos de governo e autonomia, estabelecendo implicitamente como verdadeiros órgãos de direcção, aparentemente ocultos e fora do organigrama de cada escola, os serviços centrais e, mais tarde, também pericentrais do ministério e, em boa parte, limitadas à eleição de conselhos directivos, revelaram-se incapazes de transformar o carácter centralizado e autoritário da administração e de contribuir para um governo mais democrático e participado das organizações escolares⁸.

Revelaram, paradoxalmente, um sistema de gestão democrática de escolas não dotadas de autonomia substantiva, mesmo em grau relativamente limitado. Na verdade, quando a investigação chama a atenção para múltiplas práticas de *autonomia relativa* por parte dos

⁸ Destaque para dados e conclusões provenientes de estudos sobre: as práticas de gestão (Boavida, 1984; Sanches, 1987; Barroso, coord., 1988; Clímaco, 1988; Clímaco & Rau, 1988; Clímaco *et al.*, 1988; Rau, 1988; Sanches, 1999; Barroso, 1991), a participação dos alunos (Lima, 1988; Lima & Afonso, 1990; Lima, dir., 1998), a participação dos professores (Lima, 1992; N. Afonso, 1994; Ferreira, 2005), a participação dos pais e encarregados de educação (N. Afonso, 1993; Diogo, 1998; Sá, 2001; J. Lima, 2002; Lima & Sá, 2002; Teixeira, 2002; Fernandes, 2003; Martins, 2003; Silva, 2003; Sá, 2004), a participação dos funcionários (Castro, 2002), o projecto educativo da escola (Costa, 1991; 1997; 2004; Barroso, 1992; Macedo, 1995; Afonso, Estêvão & Castro, 1999), a direcção de turma (Castro, 1995; Sá, 1997), a cultura da escola (Gomes, 1993; Sarmiento, 1994; Torres, 1997), as escolas profissionais (Alves, 1996), a escola privada (Estêvão, 1998), a escola primária (Sarmiento, 2000), o trabalho dos professores e a colegialidade (Mendes, 1999), a avaliação das escolas (Afonso, 1999; Estêvão, 2001; Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2002; Libório, 2004; Ventura, 2006).

actores escolares, trata-se de uma autonomia *lato sensu* considerada, inerente a qualquer contexto social organizado e a actores sociais que nunca se encontram totalmente despojados de capacidades estratégicas, de resistência, ou de *margens de autonomia relativa*. Não se trata, porém, de uma autonomia organizacional ou colectiva que resulte da assunção legítima da autonomia dos indivíduos. A autonomia educativa dos actores escolares, e especificamente a capacidade deliberativa dos professores e educadores, não se encontrando assegurada opera como um poderoso obstáculo à realização da autonomia da escola.

Como pertinentemente observou João Barroso (1996, p. 186), a autonomia da escola "não preexiste à acção dos indivíduos". Ou seja, tal como Paulo Freire (1996, p. 119) lembrou, ninguém é autónomo primeiro para, depois, decidir – "só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia".

Pelas razões apontadas, a gestão democrática institucionalizada não se caracterizou por *demasiada democracia para pouca gestão*, ao contrário daquilo que alguns sectores defendem, mas sobretudo pela situação inversa. As práticas democráticas, descentralizadas e de tipo autónómico foram afastadas, a participação activa dos actores escolares foi obstaculizada, a integração comunitária das escolas foi muito dificultada; o normativismo continua a representar um pressuposto político-administrativo nuclear, a prática de "infidelidades normativas" (Lima, 1992) é elevada, embora silenciosa e difusa, o controlo dos aparelhos centrais e regionais é crescente e a incapacidade destes para corrigir de forma inteligente e célere os erros, inevitavelmente maiores e mais frequentes, que cometem é directamente proporcional ao grau de controlo burocrático que insistem em continuar a exercer⁹.

Daqui resulta, até hoje, uma enorme e crescente pressão política e gestonária sobre os principais órgãos de administração das escolas, o escalão administrativo básico que, provavelmente, se foi revelando mais

⁹ Proferida na situação de administrador da educação numa das maiores cidades do mundo, a seguinte declaração de Paulo Freire (1991, p. 25) é, a este propósito, particularmente interessante: "A Administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A Administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir".

fiável e competente e sobre o qual recaem os problemas inerentes à execução quotidiana de políticas heterónomas (com seus respectivos erros) a partir de uma posição hierarquicamente subordinada e sempre sujeita a verificações de conformidade por parte dos serviços de inspecção. Mesmo na ausência de "gestores profissionais", ou talvez por isso, o exercício profissional e responsável da administração no interior das escolas é, em geral, uma realidade conhecida da investigação em torno da gestão democrática. O mesmo, porém, já não se pode concluir acerca das suas práticas democráticas, participativas e autonómicas.

3. Lei de Bases e reforma educativa: uma descentralização sem autonomia das escolas?

A Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, designada por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), adopta como princípios organizativos "contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias" (Artigo 3º, b) e, ainda, "descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido comunitário e níveis de decisão eficientes" (*Ibid.*, g).

Os princípios gerais relativos às práticas democráticas e participativas, bem como à descentralização de estruturas, revelam-se bastante mais avançados do que as opções concretas fixadas na LBSE em termos de descentralização da administração escolar e de autonomia conferida às escolas. Embora consagre no Artigo 45º os "princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo" no âmbito da administração e gestão das escolas, e disponha ainda que a direcção de cada estabelecimento "é assegurada por órgãos próprios para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente", em nenhum momento a

LBSE estabelece concretamente a participação dos pais dos alunos, ou das autoridades locais, nos órgãos de direcção das escolas, assim como, relativamente a esses órgãos, se revela ambígua e, sobretudo, à margem da consagração da autonomia das escolas; ao contrário do que seria congruente com os princípios antes assumidos pelo legislador e com a existência de uma direcção própria de cada escola. Contudo, a autonomia da escola é formalmente reservada para os estabelecimentos do ensino superior (*Ibid.*, 7, 8, 9).

Em termos estruturais a LBSE define dois níveis de administração – o central e o regional (Artigo 44º) –, para além da administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino (Artigo 45º), este porém claramente subordinado aos anteriores e às suas respectivas funções. Assim, à administração central caberão funções de "concepção, planeamento e definição normativa", de "coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa", de "inspecção e tutela", de "definição de critérios gerais de implantação da rede escolar" e de "garantia da qualidade", ou seja, as funções mais relevantes e mais típicas de uma modalidade centralizada de administração da educação. À administração regional, através de cada um dos departamentos regionais de educação a criar em cada região, caberiam funções de integração, coordenação e acompanhamento da actividade educativa.

A descentralização aparentemente instituída seria no sentido da administração central para a administração regional, de tal forma que A. Sousa Fernandes (1988, p. 111) observou: "O nível administrativo regional é o principal beneficiário da descentralização consignada na LBSE, devendo considerar-se o 'nível normal de administração' da educação". De resto, nas suas disposições transitórias, a LBSE dispõe ainda que "Enquanto não forem criadas as regiões administrativas, as competências e o âmbito geográfico dos departamentos regionais de educação referidos no n.º 2 do artigo 44º serão definidos por decreto-lei, a publicar no prazo de um ano" (Artigo 62º, 4). Porém, uma efectiva descentralização para os departamentos ou, como viriam a ser designados a partir do ano seguinte,

para as direcções regionais de educação, nunca chegaria a ocorrer, tanto mais que também a regionalização do país haveria de ficar adiada.

A anunciada descentralização acabará por não ter consequências, seja relativamente às direcções regionais (desconcentradas), seja face às atribuições e competências dos órgãos "próprios" de "direcção" de cada estabelecimento, os quais, não dotados de graus de autonomia minimamente significativos, permaneceriam subordinados ao centro, embora a partir de agora através de departamentos pericentrais regionalmente disseminados, com maior capacidade de exercer o controlo central sobre as escolas.

Porém, a consagração de princípios tão relevantes quanto a democratização, a participação e a descentralização, associados à importante ideia da criação de órgãos próprios de direcção de cada estabelecimento de educação e ensino, talvez pudessem ser passíveis de uma articulação favorável, de uma interpretação substantiva baseada na elasticidade da lei e na superação de algumas das suas incongruências. As actividades desencadeadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) a partir de 1986 e desenvolvidas nos dois anos seguintes, e designadamente a criação de um grupo de trabalho, constituído por docentes da Universidade do Minho, encarregado de apresentar propostas para a reforma da administração e gestão das escolas, viriam a representar um contexto propício para a referida tentativa.

No primeiro documento que divulgou, meses antes da aprovação da Lei de Bases, subordinado ao título *Projecto Global de Actividades* (CRSE, 1986), a Comissão (nomeada pelo primeiro-ministro Aníbal Cavaco Silva em Fevereiro de 1986) assumia a necessidade de "descentralizar a administração educativa, tanto no plano regional e local como no plano institucional", de proceder ao "reforço das competências dos estabelecimentos de ensino básico e secundário" e à "consolidação e enriquecimento qualitativo da gestão democrática nos ensinos básico e secundário". A autonomia das escolas e a sua gestão participativa eram expressamente afirmadas e o plano de actividades a desenvolver pela

CRSE contemplava o "estudo das condições que justifiquem a atribuição de maior autonomia aos estabelecimento de ensino não superior" (*Ibid.*, p. 44). De forma ainda mais expressiva, o último documento que a Comissão produziu, e que entregou ao governo, intitulado *Proposta Global de Reforma* (CRSE, 1988), admitia a "falência do modelo centralizador" (*Ibid.*, p.29) e propunha "uma ampla autonomia das Escolas, dos pontos de vista administrativo e financeiro e da organização e funcionamento pedagógico" (*Ibid.*, p.49). Sem dúvida de uma forma mais clara do que aquela que a LBSE viria a contemplar, abria-se a possibilidade de atribuir maior autonomia às escolas como forma de "enriquecimento qualitativo da gestão democrática". A promessa da autonomia, tal como o debate em seu torno, os obstáculos diversos à sua concretização, a sua centralidade discursiva e, para muitos sectores, o seu eterno adiamento, fariam história ao longo das duas décadas seguintes, a par de uma complexificação do conceito e da emergência de acentuadas variações, das quais se procura dar conta neste estudo.

O grupo de trabalho da Universidade do Minho, a solicitação da CRSE, produziu três estudos, devidamente articulados, embora assinados individualmente, sobre a reforma da administração e gestão das escolas, tendo tomado por referências essenciais a Constituição da República e a LBSE entretanto aprovada pelo parlamento. Os estudos referidos foram apresentados publicamente no Seminário realizado em Braga pela CRSE, a 7 e 8 de Maio de 1987, subordinado ao tema *A Gestão do Sistema Escolar*, tendo sido publicados em Setembro de 1988¹⁰.

Os autores concentraram boa parte dos seus esforços na procura de interpretações da LBSE mais amplas e mais favoráveis aos princípios de

¹⁰ Para além dos textos dos membros do referido grupo (João Formosinho, António Sousa Fernandes, Licínio C. Lima) foram ainda apresentados textos da autoria de Maria do Carmo Clímaco, Maria José Rau e António Almeida Costa. A semelhança do que sucederá com os trabalhos posteriores daquele grupo, publicados em Fevereiro de 1988 no volume Documentos Preparatórios II, todos os textos publicados são da responsabilidade dos seus autores e não vinculam a CRSE. Note-se, ainda, que a tardia publicação dos textos do Seminário de 1987, já após a publicação das propostas posteriores constantes dos Documentos Preparatórios II, dificultou a compreensão do processo de produção das propostas e até a sua evolução, tendo mesmo originado leituras contrastivas entre as propostas iniciais, assinadas individualmente, e as propostas colectivas posteriores, ignorando-se que em ambos os casos se tratava de um grupo de trabalho com uma posição claramente definida e articulada que, no entanto, foi evoluindo nas suas posições.

democratização da administração e de autonomia das escolas. Embora se conclua que, na verdade, a lei não atribui autonomia às escolas básicas e secundárias, chama-se a atenção para o facto de esta interpretação não deixar de contrariar outros princípios substantivos estabelecidos pela lei, "que exigem, para a sua integral aplicação, a existência de um certo grau de descentralização a nível da escola" (A.S. Fernandes, 1988, p. 139), razão pela qual se entende que "a escola goza de autonomia pedagógica e de orientação" (*Id., Ibid.*, p.142). Em termos mais gerais, defende-se que a "democratização" da educação prevista na LBSE implica necessariamente uma "distribuição de poder nas decisões educativas, através da descentralização dos órgãos e da participação popular na definição da política educativa e na direcção e gestão dos estabelecimentos de ensino" (*Id., Ibid.*, p.107) e que a própria desconcentração deve ser entendida de forma coordenada e integrada, e não compartimentada, por forma a constituir-se como preparatória do processo de descentralização e não como uma forma mais elaborada de centralização (*Id., Ibid.*, p.113).

No mesmo sentido se pronunciava João Formosinho no seu texto de abertura, relativo aos princípios para a organização e administração da escola portuguesa, onde concluía que "as escolas gozarão de competências importantes no plano pedagógico e científico, o que implica um certo grau de autonomia nos domínios administrativo e financeiro" (Formosinho, 1988, p. 70), situação aliás congruente com a "quebra do princípio da uniformidade na estrutura da administração das escolas" que resultava da LBSE, designadamente através de agrupamentos de escolas que deviam ser incentivados (*Id., Ibid.*, p.85).

Em congruência com os estudos anteriores, o terceiro elemento do grupo assumia uma proposta inicial de "modelos de organização das escolas básica e secundária", onde se defendia a criação de uma direcção democrática através da existência de um órgão de direcção próprio de cada escola (o "conselho de direcção) e o exercício de uma gestão de tipo profissional, subordinada à direcção democrática. Insistindo na ideia de uma "matriz de modelos" (Lima, 1988b, p. 153), a concretizar em cada escola através da assunção da sua respectiva autonomia, o texto partia do

pressuposto, partilhado pelos três autores mencionados, que a direcção das escolas portuguesas se situava *fora, e para além*, das escolas, lhes era *externa*, sendo antes assumida pelos serviços centrais do ministério. A distinção entre *direcção* e *gestão* permitia que, analiticamente, se pudesse chegar àquela conclusão, localizando a direcção escolar *acima e fora* das fronteiras da organização escolar, permitindo ainda que se defendesse a sua realocação no *interior* das escolas, face à qual a gestão escolar deveria ficar democraticamente subordinada, executando as decisões políticas do órgão, legítimo, de direcção. O órgão de direcção democrática, em cada escola, pressupunha o "aumento das atribuições e competências das escolas nas áreas pedagógica e administrativa", o "reforço do estatuto das escolas como interlocutores com todas as autoridades locais, regionais e nacionais" e o "efectivo relacionamento entre a escola e a comunidade" (*Id., Ibid., p.169*).

Nas propostas elaboradas e assinadas colectivamente após a realização do Seminário de Maio de 1987 (cf. Formosinho, Fernandes & Lima, 1988a; 1988b; Formosinho, Fernandes, Rangel & Almeida, 1988), boa parte dos quais foi mais tarde assumida pela CRSE no seu *Projecto Global de Reforma* (cf. CRSE, 1988, pp. 545-628), os autores propõem uma redistribuição de poderes e um "alargamento das atribuições e consequente reforço das competências das escolas quer nas áreas pedagógicas, quer nas administrativas" (Formosinho, Fernandes & Lima, 1988a, p. 161), dotando as escolas de "órgãos de direcção democrática próprios", designados "conselhos de direcção".

As propostas apresentadas pressupõem a consagração de "competências próprias a nível escolar", o direito de elaborar um "projecto educativo" e o "aumento da autonomia colectiva da escola enquanto comunidade, face à administração central" (*Id., Ibid., p.167*), donde se conclui que o processo de descentralização educativa não poderá deixar de contemplar um certo grau de autonomia das escolas.

A CRSE, nas propostas que apresentou ao governo, insistirá também em que "todo este programa só ganha sentido efectivo se concomitantemente se proceder à implementação de políticas de efectiva

descentralização da administração educativa e da consagração legal e regulamentação do princípio da autonomia relativa das escolas e centros no domínio administrativo e financeiro" (CRSE, 1988, p. 550), mas será exactamente isso que as políticas educativas, sob discursos diversos, irão sistematicamente rejeitar no futuro, razão pela qual a autonomia das escolas não chegará a constituir-se como realidade extradiscursiva.

Não obstante as ambiguidades da LBSE e as tensões por vezes expressas entre *democratização* e *modernização* nas propostas finais da CRSE (cf. Lima, 1998), abre-se um novo período de mobilização no estudo e no debate da administração da educação a partir da assunção de princípios de governação democrática, da reivindicação da localização da direcção das escolas nos territórios destas, em torno da qual se pretende garantir a democraticidade e a participação, e legitimar uma maior autonomia para as instituições. Uma autonomia que pressupõe a capacidade de elaboração e execução de um projecto educativo próprio de cada escola e a integração desta numa "comunidade educativa", propostas que, à época, granjearam poucos defensores, tanto em sectores sindicais quanto em sectores políticos e governamentais e que, mais tarde, haveriam de vir a ser retrospectivamente vinculadas a perspectivas de índole gerencialista e tecnocrática, quando finalmente o governo aprovou, ainda a título experimental, um "novo modelo de gestão" fazendo apelo (sobretudo no preâmbulo do diploma) a alguns conceitos emblemáticos das propostas reformistas, embora, a vários títulos, a partir de uma orientação política oposta à descentralização de poderes e à autonomia das escolas. As propostas, ao invés, tinham sido inspiradas numa perspectiva de ruptura com o regime de centralização burocrática, procurando alcançar soluções mais democráticas e participadas para a escola pública, num contexto que, em meados da década de 1980, parecia assumir alguns contornos potencialmente favoráveis à descentralização da administração da educação e à autonomia das escolas, como de resto viria a suceder no ensino superior.

Independentemente das discordâncias manifestadas e das controvérsias que, sobretudo mais tarde, ocorreram em torno das

propostas apresentadas, vários autores reconheceram a sua filiação ética, democrática e autonómica (cf., por exemplo, Barroso, 1995b; Afonso, 1999) e Almerindo Afonso admitirá mesmo que elas poderão ter operado como travão a um modelo que, em 1991, poderia ter levado ainda mais longe as suas tendências gerencialistas e técnico-rationais, não fora o facto de se suceder a propostas em que o conselho de direcção de cada escola surgia com grande centralidade, segundo o autor na única proposta que "optou sem ambiguidades por um órgão de direcção com competências para definir o projecto educativo da escola e com possibilidade de partilhar, desta forma, alguns *poderes de direcção* com o Estado, mantendo os órgãos de gestão subordinados a essas orientações" (Afonso, 1999, p. 126).

O problema é que, desde o início da década de 1980, as críticas veementes ao centralismo e à burocracia do ministério da educação, aparentemente consensuais e até verbalizadas por certos ministros da educação, provinham de lógicas bem distintas, com objectivos e programas políticos consideravelmente diversos. Isso ficaria bem claro mais tarde, especialmente quando o governo iniciou (já tardiamente face a outras áreas da reforma educativa) a produção normativa e regulamentadora.

Com efeito, para certos sectores as críticas à centralização burocrática legitimavam uma concepção de autonomia da escola enquanto política educativa (autonomia substantiva), forçando a uma divisão mais democrática e participativa de poderes de decisão e descentralizando democraticamente o sistema de administração escolar. Porém, para outros sectores, a breve trecho dominantes nos governos, as críticas à burocracia do ministério integravam-se numa ideologia de crítica ao Estado-providência e à administração pública, em cujo contexto a descentralização da educação era articulada com a reforma do Estado e com perspectivas de descentralização e privatização, reduzindo a autonomia das escolas a uma técnica de gestão e a uma delegação política de encargos e responsabilidades (autonomia instrumental e autonomia como delegação política). A subordinação do discurso da

autonomia a uma agenda gerencialista e modernizadora, associando a autonomia a uma técnica de gestão orientada para a obtenção da eficácia, da eficiência e da competitividade, unilateralmente definidas em termos de racionalidade económica e gerencial, desvinculou as perspectivas autonómicas de uma concepção democrático-participativa e remeteu-as para programas políticos que, noutros países, tinham colocado a *autonomia* e a *gestão centrada na escola* no cerne das suas orientações privatistas e na introdução de novos mecanismos de regulação da educação pública pelo mercado¹¹.

4. Decisão política e produção normativa: uma autonomia da escola sem descentralização?

As propostas de reforma da administração escolar, elaboradas em 1987 e 1988 no âmbito da CRSE, foram objecto de uma recepção consideravelmente diferida no tempo em termos de tomada de posição governamental, pouco expressiva no que concerne às marcas ou influências inscritas na nova legislação e, globalmente, limitada ao recurso a certos conceitos e a algumas categorias discursivas, embora sem correspondência substantiva no que se refere a temas políticos e organizacionais. Com efeito, o governo viria a optar, e desde cedo, pela introdução de mudanças morfológicas no interior de uma administração de tipo centralizado, ainda consideravelmente concentrada, buscando a "modernização" do sistema e evitando rupturas no paradigma de administração centralizada.

No preciso momento em que se encontravam em elaboração as propostas descentralizadoras e autonómicas da CRSE, o governo aprovava uma nova orgânica do ministério da educação (Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro) em total oposição às perspectivas reformistas e a uma leitura

¹¹ Para uma análise crítica das perspectivas políticas e organizacionais referidas, no âmbito da administração da educação, ver, entre outros trabalhos de autores portugueses: Lima & Afonso, 1993; Lima, 1994; 1995; Afonso, 1995; Lima & Afonso, 1995; Estêvão, 1998; Sarmiento, 1998; Afonso, 1999; Barroso, 1999; Dias, 1999; Estêvão, 1999; Cardoso, 2001; Lima & Afonso, 2002; Barroso, 2003; Cardoso, 2003; N. Afonso, 2003; Barroso, 2005.

ampla e capaz de viabilizar algumas das potencialidades democráticas e descentralizadoras abertas pela LBSE.

Embora, no preâmbulo, aquele decreto remeta para um conjunto de críticas que eram partilhadas pela CRSE, designadamente quanto ao gigantismo e à complexidade do ministério e, também, quanto à sua natureza desarticulada e centralizadora, limita-se, contudo, a uma "redefinição organizacional" que procura alcançar uma maior eficácia do poder central, introduzindo numa maior escala e sob distinta organização, menos compartimentada, novas instâncias de desconcentração. Será esta desconcentração, regionalmente disseminada e integrada em termos de valências e funções, que virá a substituir a anterior organização de tipo concentrado, e não uma alternativa descentralizada que transformasse o carácter centralizado da administração, em congruência com a abertura assumida na LBSE e com as propostas da CRSE.

Apelando ao contexto de reforma educativa e às exigências de regionalização, o legislador assume o sentido modernizador e racionalizador da introdução de novos serviços regionais, bem como o reforço dos poderes da administração central, a partir de uma "separação bem nítida entre as funções de concepção, normalização e coordenação a cargo dos órgãos centrais e os de gestão e acompanhamento conferidos a serviços regionais integrados". De acordo com o Artigo 3º, ponto 2, "As funções de orientação e coordenação dos estabelecimentos de ensino competirão aos serviços centrais, através de direcções regionais de educação".

Sem margem para dúvidas, as "direcções regionais" não correspondem aos "departamentos regionais" previstos na LBSE como estruturas descentralizadas e autónomas a criar no quadro das futuras regiões administrativas, embora exista no diploma uma referência a tal cenário (Artigo 27º), admitindo-se uma evolução posterior do então cenário de desconcentração para uma situação de efectiva descentralização. Nesse momento, contudo, as novas "direcções regionais" são definidas como "órgãos desconcentrados de coordenação e apoio dos estabelecimentos de ensino" (Artigo 26º), tendo sido mais tarde

estruturadas segundo o Decreto-Lei n.º 361/98, de 18 de Outubro, e definidas como "serviços regionais desconcentrados", ou "serviços intermédios entre a administração central e as escolas", actuando nas áreas pedagógica, de pessoal docente e não docente, dos equipamentos e dos recursos educativos e, ainda, do apoio sócio-educativo, embora sem poderes de decisão próprios, intervindo enquanto extensões e em nome dos serviços centrais.

Ignorando os estabelecimentos de educação e ensino, bem como qualquer tentativa, ainda que tímida, de contemplar algum grau de autonomia das escolas, o governo definia, por esta via, um quadro político-institucional que se revelava incompatível com uma política de descentralização da administração e de autonomia dos estabelecimentos, antes optando por uma reorganização do centro e de suas estruturas pericentrais com vista à manutenção e ao reforço da sua capacidade de controlo sobre as escolas.

Será neste contexto político e administrativo de feição centralizada que dois diplomas, teoricamente centrais à reforma da administração da educação, virão a ser publicados, respectivamente em 1989 e em 1991, incidindo sobre o "regime jurídico de autonomia das escolas" e sobre o "regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar".

No primeiro caso, o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, é apresentado como visando "inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada" e transferir "poderes de decisão para os planos regional e local". Mas no que concerne especificamente às escolas (apenas às dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário), afirma-se que estas constituem *entidades decisivas*, embora "no contexto de uma mais ampla desconcentração de funções e poderes". O "reforço da autonomia das escolas" será alcançado, aparentemente, sem se proceder a uma descentralização da administração do sistema escolar, mantendo, de resto, a orgânica de 1987 e toda a legislação em vigor sobre as mais diversas áreas de intervenção, que sempre limitou fortemente a tomada de decisões pelos órgãos escolares.

É afirmado que a "autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada", exercendo-se através de "competências próprias em vários domínios", transferidas de forma "progressiva" e evitando rupturas. A elaboração do projecto educativo traduz-se, de acordo com o Artigo 2º, "na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares", embora ainda à margem da definição de um "novo modelo de gestão" das escolas.

Optando por definições vagas e genéricas e por competências limitadas e instrumentais que, na maioria dos casos, vinham de há muito a ser exercidas nas escolas, o regime de autonomia fala de competências das escolas de forma ambígua e tendencialmente reificada, sem remeter para órgãos concretos (A. S. Fernandes, 1989), assumindo mais o estatuto de "declaração de intenções" a concretizar no futuro (Lima, 1992, p. 311) do que de instrumento normativo de uma efectiva descentralização, tanto mais que a autonomia da escola, a desenvolver nos planos cultural, pedagógico e administrativo, deve obviamente ocorrer "dentro dos limites fixados pela lei" (Artigo 2º, ponto 3), ou seja, sitiada por um extenso *corpus* normativo que, ao longo de décadas, foi produzido em sentido inverso ao da descentralização e da autonomia das escolas.

Os discursos genéricos e as concepções abstractizantes de autonomia da escola, sem nomear órgãos e agentes beneficiários dessa autonomia e sem clarificar minimamente os poderes que lhes seriam devolvidos, ou as atribuições e competências que passariam a exercer, virão a marcar igualmente o regime jurídico da direcção, administração e gestão escolar, instituído a título de experimentação em cerca de meia centena de escolas e áreas escolares, pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

Afirmando valorizar "a experiência acumulada durante [os]15 anos de gestão democrática" (1976-1991), o legislador assume a necessidade de introduzir "algumas alterações no modelo vigente, de modo a conciliar o intransigente requisito de democraticidade com as necessárias

exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade", o primeiro aparentemente uma decorrência da gestão democrática instituída a partir de 1976 e os segundos, depreende-se, sobretudo resultantes deste "novo" regime que, no essencial, é apresentado como um conjunto de alterações ao regime em vigor na maioria das escolas do país. Mas o "novo modelo" nada de substancial concretiza em termos de autonomia das escolas, sendo de facto, neste domínio, uma continuação do regime anterior. Ambos, de resto, se inscrevem na mesma tradição política e administrativa centralizada e, curiosamente, ambos dependem exactamente do mesmo quadro jurídico-formal, o qual, em caso algum, foi objecto de qualquer alteração ou medida de descentralização. Deste ponto de vista, resultam incompreensíveis as possíveis vantagens democráticas e autonómicas de uma eventual adesão voluntária ao "novo modelo", ou da sua posterior generalização, tendo mesmo chegado a ocorrer uma leitura inversa que conduziu uma escola ao abandono deste regime para retornar ao contexto jurídico do anterior, após obtenção da necessária autorização superior (cf. Falcão, 2000).

Verifica-se é a adopção de novos conceitos com origens e ressonâncias democráticas e descentralizadoras, mas, sobretudo, de novas morfologias organizacionais, a par de uma maior abertura à participação de pais e encarregados de educação e de representantes locais no "conselho de escola", agora definida como "órgão de direcção" (Artigo 7º), embora consideravelmente afastado do "conselho de direcção" e das respectivas atribuições e competências que os trabalhos da CRSE haviam proposto¹². A própria função de representação da escola, embora objecto de controvérsia, caberá agora ao "director executivo" (cf. o esclarecimento de Cunha, 1995), concedendo a este órgão unipessoal – "especialmente responsável perante a administração educativa" –, o maior protagonismo e o estatuto de *elo de ligação* com a administração central e regional, podendo desta forma vir a ser transformado no último escalão de uma cadeia de desconcentração radical capaz de penetrar já no interior de

¹² Estas e outras alterações foram oportunamente observadas no parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e em declarações de voto de alguns conselheiros (CNE, 1991).

cada escola e de aí encontrar o seu verdadeiro representante, isto é, o representante da administração central¹³.

Objecto de avaliação durante três anos por parte do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) criado pela Portaria n.º 812/92, de 18 de Agosto, o qual decidiu encomendar diversos estudos a instituições de investigação, cujos resultados viriam a apoiar os dois relatórios que produziu¹⁴, o "novo modelo de gestão", como ficou conhecido, foi alvo de duras críticas, não apenas quanto às suas soluções e configurações organizacionais, mas sobretudo quanto à política e administração centralizada que esteve na sua origem e que vigorou sempre ao longo da experiência, bem como à condução desta por parte da administração.

No seu relatório final (cf. CAA, 1997), o Conselho refere-se à desarticulação existente entre o vector administração escolar e outros vectores centrais no âmbito da reforma educativa, observa a insuficiente formação dos diversos participantes nos órgãos escolares, bem como a inexistência de dispositivos de auto-avaliação, concluindo ter existido uma deficiente preparação do lançamento da experiência e do processo de integração das escolas e de sensibilização dos actores escolares.

Mas é no que concerne às traves-mestras do modelo instituído que o CAA se revela mais crítico, apontando para "uma falta de coerência do articulado do decreto-lei (acentuada por alguns aspectos dos normativos complementares) com o teor do respectivo preâmbulo" (de resto, quase uma tradição entre nós), para a excessiva regulamentação, para a ambiguidade das competências dos principais órgãos de gestão, para a subalternização das dimensões pedagógicas, para a ambiguidade no processo de recrutamento do director executivo, para a incongruência

¹³ De entre a investigação e os estudos realizados sobre esta fase da reforma educativa ver, entre outros, Sanches, 1987; Barroso, 1988; N. Afonso, 1993; Correia, Stoleroff & Stoer, 1993; Lima & Afonso, 1993; Lima, 1994; N. Afonso, 1994. Especialmente sobre o "novo modelo de gestão" e suas práticas veja-se: Afonso, 1995; N. Afonso, 1995; Barroso, 1995a; Barroso, Lima, Afonso & Fonseca, 1995; Costa, 1995; Estêvão, 1995; Falcão, Neves & Seabra, 1995; Lima, 1995; Lopes, 1999; Falcão, 2000; Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2005.

¹⁴ De entre os trabalhos de investigação que o CAA solicitou destacam-se Barroso, 1995b e Afonso, Estêvão e Castro, 1999. Quanto aos relatórios produzidos pelo CAA trata-se de um relatório preliminar apresentado em Janeiro de 1995 e do relatório final apresentado em finais de Março de 1996 (este já na vigência do governo presidido por António Guterres, sendo ministro da educação Eduardo Marçal Grilo) e publicado no ano seguinte (cf. CAA, 1995; 1997).

entre as funções de direcção atribuídas ao conselho de escola ou área escolar e as respectivas competências do órgão, para a inexistência de competências próprias do presidente do conselho de escola, entre outros aspectos.

No que se refere à autonomia das escolas o relatório é contundente, afirmando: "Não parece possível consagrar e regulamentar a autonomia das escolas/áreas escolares através, exactamente, dos mesmos processos, regras e linguagens que sempre serviram, no passado, objectivos políticos antagónicos; ou seja, definir primeiro todas as regras, sem excepção, e esperar depois por um exercício de autonomia, quando este envolve, desde logo, a possibilidade de intervenção na própria produção de regras" (CAA, 1997, p. 18). A partir desta posição, o texto coloca em causa toda a estratégia reformista adoptada e também o modelo instituído, concluindo que o "insuficiente grau de autonomia concedido à escola", terá originado "uma frequente desmotivação dos conselhos de escola/área escolar, pela impossibilidade de assumirem a perspectiva política da função de direcção, face ao centralismo da administração educativa".

Para o CAA é obviamente impossível contribuir para a autonomia da escola sem introduzir uma lógica de descentralização na administração do sistema escolar, admitindo uma pluralidade de centros de decisão. Pelo contrário, conclui, a administração permaneceu "fortemente centralizada", dessa forma restringindo "o espaço político de que a escola tem de dispor para formular um verdadeiro projecto educativo".

É, portanto, imperioso reduzir a normatização extensiva e a regulamentação excessiva, partilhar a definição de políticas educativas com as escolas, evitar ordenamentos rígidos e optar pela aprovação de uma "diploma-quadro" que viabilize a existência de "vários modelos". Neste sentido, o CAA apresenta diversas recomendações, tais como: a introdução de alterações profundas na administração central e regional da educação, com vista a possibilitar a efectiva transferência de competências para as escolas, a adesão voluntária, sob contratualização com a administração central, a um novo regime de autonomia, a

realização de um vasto programa de formação em administração escolar aberto a actores internos e externos às escolas.

A vários títulos, este importante relatório retoma e aprofunda propostas antes defendidas nos documentos da CRSE, também com base nos quais, de resto, conclui que o "modelo" em experimentação não deve ser generalizado, proposta que viria a ter acolhimento por parte do ministro Marçal Grilo.

O impasse da autonomia da escola, num contexto global de administração centralizada-desconcentrada, permanecia desde a aprovação da LBSE (1986) e das propostas reformadoras da CRSE (1987-1988), isto é, há uma década. E apesar do novo ciclo político que se abria a partir do início de 1996, com as suas correspondentes críticas ao conceito e à estratégia de "reforma educativa", optando pelo signo da "escola como centro das políticas educativas", a verdade é que, em termos políticos, uma nova orgânica do ministério tinha sido aprovada em 1993 (Decreto-Lei n.º 133/93) e iria permanecer inalterada durante todo este novo ciclo governativo, representando um obstáculo considerável à realização dos renovados propósitos de proceder ao "reforço da autonomia das escolas".

Com efeito, o novo ordenamento optara com maior clareza por uma organização de tipo desconcentrado, deixando cair as anteriores referências à futura regionalização e adoptando uma perspectiva gerencialista e efficientista. Daqui resultaria o "reforço dos serviços regionais" e uma maior "flexibilização da estrutura central", através da reorganização dos departamentos centrais. As pressões de execução caberão aos primeiro e segundo níveis de desconcentração, isto é, às direcções regionais de educação (Decreto-Lei n.º 141/93) e aos centros de área educativa (Portaria n.º 79-B/94), até alcançar cada escola, desta feita concebida como um *locus* de reprodução normativa.

A orgânica de 1993, que iria vigorar durante todo o período de governação do Partido Socialista, radicalizará a anterior estratégia de desconcentração como forma de garantir a recentralização de poderes por controlo remoto, recusando qualquer lógica democrática de

descentralização e de autonomia das escolas. Isto não é surpreendente, pois logo no preâmbulo o legislador anuncia o seu pressuposto: o de que um novo quadro havia já sido traçado pelo regime de autonomia (1989) e pelo regime de direcção, administração e gestão das escolas (1991), num sentido que "revalorizou a escola, dotando-a de um perfil mais interveniente e decisor no sistema e conferindo-lhe autonomia cultural, pedagógica, administrativa e financeira que tornou despiciendas certas competências dos serviços centrais do Ministério da Educação".

Não por acaso, é invariavelmente o poder central que surge a celebrar e a confirmar as importantes conquistas democráticas, descentralizadoras e autonómicas que as escolas terão, entretanto, já alcançado, a ponto de terem tornado "despiciendas" algumas competências que os serviços centrais ainda detêm naquele momento, mas que deixarão de exercer. Porém, os tipos de autonomia envolvidos revelam-se francamente vazios, sem substância, assumindo mais um carácter metafórico que é confirmado pela não nomeação das competências concretas que os serviços centrais deixarão de exercer para benefício das escolas.

Numa lógica de autonomia meramente técnica ou funcional, a devolução de encargos e de responsabilidades problemáticos, em termos de administração directa e centralizada, representa uma conhecida forma de resgatar o ministério de pressões, problemas e conflitos de implementação que é mais vantajoso dispersar e fragmentar, centrifugamente, pelas periferias sob seu controlo.

5. Da autonomia sob contratualização ao grau zero da autonomia contratualizada

Sob o lema "humanizar a escola, democratizar oportunidades, construir a qualidade", o Programa Eleitoral de Governo apresentado pelo Partido Socialista às eleições legislativas de 1995 assumia a educação como prioridade governativa e rejeitava as lógicas inerentes ao conceito de "reforma educativa", um conceito sujeito a forte erosão ao longo da década anterior de governação do Partido Social Democrata. Recusava,

igualmente, a possibilidade de vir a *reformular a reforma*, isto é, de vir a alterar a reforma educativa realizada optando por uma reforma de sentido distinto, mas adoptando processos semelhantes e, por esta via, evitava pressões de tipo *contra-reformista*. Pelo contrário, segundo o Programa Eleitoral (cf. PS, 1995, p. IV-4), assumia-se que "As mudanças na educação devem, assim, ser graduais, centradas nas escolas, sujeitas a avaliação permanente e a um processo constante e participado de ajustamento à realidade e de correcção de erros".

Abriu-se, deste modo, caminho a uma acção governativa que se viria a revelar em relativa desconexão entre áreas de intervenção que, até aí, tinham sido apresentadas como fortemente articuladas, podendo mais facilmente proceder a uma sectorialização de prioridades e de medidas, umas vezes decidindo sobre áreas ainda deixadas em aberto pelo anterior processo de reforma educativa, outras vezes ganhando tempo e solicitando novos estudos e pareceres, outras vezes, ainda, adoptando uma lógica de actuação tipicamente pós-reformista na introdução de mudanças políticas, de tipo incrementalista, sector a sector. Neste caso, negociando com os respectivos parceiros sociais envolvidos, caso a caso, e por uma via de pendor neo-corporativo reforçando poderes, conferindo protagonismo e delegando funções de regulação a outras instâncias de representação, a comissões e a outros órgãos independentes do governo, embora criados por este. Adoptando, em suma, uma política pós-reformista que embora recusando a ideia de "reforma global e integrada", foi decidindo políticas de largo alcance, mas sob uma lógica fragmentada ou desintegrada, buscando novas estratégias mais do que insistindo em grandes programas políticos, complementando, corrigindo, reforçando, revendo, diversificando, flexibilizando.

No caso da administração do sistema educativo e das escolas, a referida estratégia pós-reformista (cf. Lima, 2000 e também Afonso, 2000, embora este autor adopte a designação de "neo-reformista") acabaria por decidir não generalizar o "modelo" instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, tal como o Conselho de Acompanhamento e Avaliação tinha proposto, preferindo iniciar um novo processo de estudo, debate e produção

legislativa que viria a culminar em 1998 com a aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Deixada para trás a reforma educativa, assim fracassada em termos de adopção de um novo regime de administração das escolas portuguesas que, ao longo de mais de uma década, foi estudado, proposto, debatido, legislado e actualizado em termos de experimentação, caberia de facto a este governo a aprovação de um novo regime que, generalizadamente, alterava o modelo jurídico em vigor desde 1976. Tratou-se, em todo o caso, de uma reforma sectorial da administração e gestão das escolas, no quadro da orgânica do ministério aprovada em 1993, não incidindo, portanto, sobre a organização do ministério e sobre a centralização do sistema escolar, nem escapando à condição de mudança decretada, instituída de cima para baixo por via jurídica, como de resto é também típico dos processos de reforma conduzidos pelos governos, dificilmente centrados nas escolas.

O Programa Eleitoral apresentado em 1995 traçava um diagnóstico muito negativo da situação da educação portuguesa e, no que se refere à administração, entendia que o ministério apresentava uma estrutura ineficaz, "devido a sobreposições de funções e ausência de clarificação de competências entre os Serviços Centrais e Regionais", sem qualquer referência à situação das escolas. Será no capítulo das medidas propostas que encontraremos menção à negociação de um "pacto educativo", à reformulação do sistema de administração e gestão da educação, ao desenvolvimento de mecanismos apropriados a um "maior protagonismo do poder local, numa perspectiva de descentralização" e ao "reforço da autonomia das escolas, valorizando o projecto educativo, a organização pedagógica flexível e a sua adequação à diversidade dos alunos e dos contextos sociais" (PS, 1995, pp. IV-8-9).

Por sua vez, o *Pacto Educativo* apresentado no início de 1996¹⁵ centrava-se mais na escola, definindo-a como "um lugar nuclear do processo educativo" (Portugal, 1996, p. 3) para o qual se viriam a "transferir competências, recursos e meios" (*Id.*, p. 5), por forma a "fazer do sistema educativo um sistema de escolas e de cada escola um elo de

¹⁵ Um conjunto de reacções e análises sobre o Pacto Educativo, apresentado pelo Ministro Eduardo Marçal Grilo, foi reunido em Teodoro, 1996.

um sistema local de formação" (*Id.*, p.6). Neste sentido, "territorializar as políticas educativas" e "desenvolver os níveis de autonomia das escolas" (*Id.*), bem como proceder à "dinamização da constituição de Conselhos Locais de Educação" (*Id.*, p.9), representam acções prioritárias e "compromissos" assumidos através do Pacto, complementados por outros, de que se destacam a "aprovação das linhas de orientação estratégica para o desenvolvimento de processos de autonomia das escolas", a "celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério da Educação" e o "aperfeiçoamento dos modelos de gestão escolar" (*Id.*, p.10).

Ainda no ano de 1996, o ministro da educação, através do Despacho n.º 130/ME/96, solicita a João Barroso, da Universidade de Lisboa, um estudo prévio que, entre outros aspectos, deveria "propor um programa de execução para o reforço da autonomia das escolas que tenha em conta a diversidade de situações existentes e a necessidade da sua gradualização". Este estudo viria a ser publicado no ano seguinte sob o título *Autonomia e Gestão das Escolas* (cf. Barroso, 1997b), apresentando-se organizado em duas partes: a primeira subordinada aos "Princípios e orientações gerais", onde se defende um processo gradual de autonomia, sob contratualização, e a segunda parte dedicada a "Propostas", adoptando a perspectiva de um "diploma-quadro" e deixando a cada escola a definição de diversas estruturas de gestão intermédia.

Trata-se de um importante estudo do ponto de vista político e conceptual, onde várias perspectivas incluídas em alguns trabalhos da CRSE e no relatório final da CAA são retomadas e desenvolvidas. Assente em sete princípios e num enquadramento estratégico congruente e metódico, o documento termina com a apresentação de um relevante grupo de propostas orientadas para a concretização daquela estratégia.

João Barroso toma por referência o princípio da "territorialização das políticas educativas", que examina criticamente, e retoma a sua distinção entre "autonomia decretada" e "autonomia construída", defendendo um processo gradual e contratualizado de "reforço da autonomia das escolas" e contemplando como proposta mais inovadora a "celebração de contratos

de autonomia" em duas fases. Parte do pressuposto que as escolas se encontram em situações consideravelmente distintas, com recursos diversos e com motivações diferenciadas quanto ao exercício da autonomia e, congruentemente, propõe duas fases para o referido reforço da autonomia das escolas. A primeira acessível a um número inicialmente mais elevado de escolas que tomem a iniciativa de propor a assinatura dos respectivos contratos de primeira fase e a segunda após uma avaliação positiva da fase anterior, dando lugar ao exercício de mais competências e ao acesso a mais recursos. Prevê, neste quadro, que aquelas escolas que não venham a conseguir integrar a primeira fase do processo, por não corresponderem aos requisitos exigidos, deverão ser objecto de uma intervenção por parte das respectivas Direcções Regionais com vista a ultrapassar aqueles obstáculos.

Em termos mais gerais, o estudo prevê também um processo de transferência de competências para as autoridades locais, revelando o autor estar bem consciente das necessárias mudanças a introduzir também nos serviços centrais e regionais do ministério. Conforme defende, uns e outros deverão assumir o estatuto de *agentes de mudança* e não de agentes do seu *bloqueio* (Barroso, 1997, p. 15). Parece, contudo, não depositar grande confiança numa possível mudança global e profunda da administração da educação, pelo menos a curto prazo, nem de um política centralizada cuja transformação pudesse vir a contribuir para a autonomia das escolas. Parece-lhe, eventualmente, mais plausível uma progressiva reconversão dos serviços centrais às políticas de descentralização democrática, operada lentamente sob pressão de dinâmicas locais e escolares, por essa forma induzindo as necessárias mudanças no sistema (de baixo para cima), pressionando os responsáveis políticos e "obrigando-os a encontrar respostas qualitativas diferentes e contribuindo assim para a sua própria transformação" (*Id., Ibid.*).

Como foi já observado (cf. Lima, 2000, pp. 70-71), a ideia dos "contratos de autonomia" e suas fases, diferidas no tempo, talvez possa ser interpretada não tanto no sentido de conferir mais tempo às escolas para que se consigam preparar para a entrada no processo, mas mais no

sentido de ganhar tempo político e administrativo a fim de que o poder central possa vir a tornar-se capaz de concretizar as difíceis e profundas mudanças que se lhe exigem naquele cenário. Neste caso, seria a administração central a necessitar de mais tempo e de mudanças mais substantivas para poder vir a assumir-se como parte na celebração dos contratos.

Na sequência do estudo produzido por João Barroso, do debate público efectuado e dos pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação, o governo viria a aprovar o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, o qual viria a sofrer algumas alterações no ano seguinte, aprovadas pelo parlamento (cf. Lei n.º 24/99, de 22 de Abril).

O diploma referido incorpora várias lógicas distintas e, eventualmente, contraditórias, sobretudo no que concerne à interpretação e tradução normativa das propostas apontadas por Barroso, claramente influentes em termos genéricos e nos princípios expostos no preâmbulo, bem como em matéria de conceptualização dos "contratos de autonomia" e respectivas fases. Porém, embora apelando a certos princípios constantes do estudo realizado, o decreto afasta-se consideravelmente noutras matérias, o que levou João Barroso a concluir quão importantes terão sido as "micro-políticas da macro-política" (Barroso, 1999).

Introduzindo alterações estruturais e morfológicas significativas face ao regime instituído em 1976, o "novo regime" afirma pretender estabelecer a "escola enquanto centro das políticas educativas", construindo a sua autonomia "a partir da comunidade em que se insere" e "contando com uma nova atitude da administração central, regional e local", tudo isto partindo do pressuposto que "o reforço da autonomia não deve [...] ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades", antecipando críticas a concepções de descentralização e autonomia de tipo liberalizante e privatista ou desregulador.

A autonomia implica uma administração da educação com funções de "apoio e regulação", uma "lógica de matriz" que afaste soluções uniformes, incidindo pela primeira vez sobre todos os estabelecimentos de educação e ensino, isto é, compreendendo os jardins-de-infância, as

escolas do 1º ciclo do ensino básico, bem como as escolas básicas integradas, as áreas escolares e os agrupamentos de escolas, estes últimos considerados estratégicos em termos futuros, uma vez "resultantes das dinâmicas locais".

O preâmbulo termina remetendo para "a concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios", valorizadora dos projectos educativos das escolas, da dimensão local das políticas educativas e da participação de professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local.

O Artigo 3º define autonomia como "o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados", estes dependentes do Decreto-Lei n.º 43/89, para todas as escolas, e dependentes sobretudo das novas prerrogativas concedidas às escolas que venham a assinar contratos de autonomia de primeira fase e, após avaliação, que venham eventualmente a celebrar contratos de segunda fase, onde se prevê um aprofundamento das competências e um alargamento dos meios disponíveis na fase anterior. É neste domínio dos contratos e das fases de autonomia, e respectivas atribuições e competências, que tudo se joga em termos de descentralização e de autonomia das escolas, não obstante as também relevantes estruturas organizacionais criadas, designadamente a "assembleia" (embora longe de representar um órgão de direcção), o "conselho executivo" ou "director", o "conselho pedagógico" e o "conselho administrativo".

O problema de fundo, porém, mantém-se não obstante o discurso descentralizador e autonómico. Este "novo regime" insiste numa mudança de tipo insular sem proceder à mudança global do sistema de administração da educação e sem alterar a sua concentração de poderes de decisão relativamente às escolas, desta forma adiando uma vez mais efectivas políticas de descentralização.

Parece existir a ilusão de que a alteração de um determinado "modelo de gestão" se faz apenas pela via da revisão do ordenamento jurídico anterior, incidindo no decreto-lei e portarias específicas sobre a matéria, deixando inalterada a orgânica do ministério e o funcionamento dos seus serviços centrais, regionais e locais, bem como toda a restante legislação relativa ao currículo, à gestão pedagógica e didáctica, à avaliação dos alunos, etc., como se estas matérias, nucleares, não tivessem incidência directa no tipo de governação das escolas e na amplitude dos respectivos poderes de decisão.

Ora logo nos primeiros actos constituintes do "novo modelo", designadamente através da aprovação dos regulamentos internos, a administração regional assumiu o tradicional comportamento hierárquico e autoritário, considerando-se o melhor intérprete do decreto, uniformizando regras, impedindo certas soluções em benefício de outras, à semelhança do que virá a ocorrer mais tarde com a imposição de uma lógica vertical de agrupamento das escolas.

Voltava a ignorar-se a observação do CAA (1997, p. 19) quando este afirmava que "a autonomia só é concretizável a partir do momento em que os actores escolares dispõem da faculdade de participar na produção das regras e mesmo de produzirem certas regras próprias e não apenas agirem com base em regras totalmente impostas por outros".

Com efeito, a avaliação do processo de implementação deste decreto-lei, embora limitada a uma primeira fase (cf. Barroso, 2001, 2004), bem como a investigação que tem sido produzida¹⁶, não deixam margem para dúvidas quanto às dificuldades de democratização do governo das escolas e de assunção de significativas margens de autonomia, remetendo a "autonomia decretada" para um estatuto frequentemente retórico e, pelo contrário, revelando-se um discurso compatível com a recentralização de poderes.

De facto, os estudos de avaliação realizados (cf. Barroso, 2001) apontam para um "excesso de intervenção" da administração regional,

¹⁶ Em termos de análise do modelo instituído e do conceito e práticas de autonomia, veja-se: Barroso, 1998; 1999; Afonso, 1999; N. Afonso, 1999; Dias, 1999; Estêvão, 1999; Lima, 2000; Formosinho, Ferreira & Machado, 2000; Silva, 2003.

para um processo de homologação dos novos regulamentos que implicou alterações do texto inicialmente proposto pelos órgãos escolares em cerca de 90% dos casos (entre os inquiridos), acarretando desgaste, desmotivação e um período de tempo considerado excessivo, e para um claro défice de participação dos alunos. As mudanças formais, contudo, foram introduzidas, excepto a assinatura de contratos de autonomia, a qual viria a ocorrer muito mais tarde (em 2004) e apenas num caso. Ou seja, durante o período de governação do Partido Socialista não foi assinado qualquer contrato de autonomia e volvidos cerca de oito anos após a aprovação do "novo regime", apenas uma escola, reconhecidamente *sui generis*, se encontra integrada na primeira fase, tendo assinado o respectivo contrato durante a vigência do XVI Governo Constitucional e em fase eleitoral.

Daqui se pode concluir que, à luz da lógica de decretação da autonomia das escolas e da sua correspondente categoria de "contrato de autonomia", de primeira e de segunda fases, a autonomia sob contratualização se encontra generalizadamente ausente das políticas educativas e das práticas da administração central e regional, ou seja, que as escolas portuguesas se encontram, actualmente, no grau zero da autonomia contratualizada, de resto congruente com uma política e administração da educação de tipo centralizado-desconcentrado.

Neste contexto, o projecto educativo da escola tende a ser transformado numa metáfora sem maiores consequências para o quotidiano das instituições e a assinatura de contratos de primeira fase parece aguardar indefinidamente a aprovação, por portaria, de uma "matriz dos contratos" (Decreto-Lei n.º 115-A/98, Artigo 52º, n.º 4), a qual chegou de resto a ser concebida no início de 2002 pela Secretaria de Estado da Administração Educativa, embora não tenha chegado a ser aprovada.

À luz do próprio regime jurídico em vigor, conclui-se que as escolas de todo o país não reuniram ainda os requisitos para acesso à primeira fase do desenvolvimento da autonomia (encontrando-se no referido grau zero), razão pela qual deveriam ser "objecto de um processo de

intervenção específica por parte da administração educativa", visando ultrapassar as dificuldades e os constrangimentos detectados" (Decreto-Lei n.º 115-A/98, Artigo n.º 52º, n.º 2). Mas como não é plausível que seja essa, realmente, a situação das escolas portuguesas, sempre é possível a interpretação oposta: a de que a "administração educativa" deverá ser objecto de uma "intervenção específica" por parte do poder político que vise "ultrapassar as dificuldades e os constrangimentos detectados" em termos de democratização e de descentralização e, assim, vir a permitir a assinatura de contratos de autonomia com as escolas.

6. Racionalização e agrupamento das escolas: um módico de democracia para uma autonomia instrumental

Os XV e XVI governos, de coligação entre o Partido Social Democrata e o Centro Democrático Social, tomando por referência vários elementos propostos nos programas eleitorais dos respectivos partidos, adoptaram como princípio a necessidade de "recentrar as políticas educativas na resposta objectiva às necessidades de cada aluno".

O Programa do XV Governo Constitucional (Portugal, 2002) critica "o quase monopólio da escola pública que hoje existe, em todos os níveis de ensino", defende "a criação de condições para a modernização e profissionalização da gestão dos estabelecimentos de ensino, simplificando processos, clarificando responsabilidades e prestigiando a figura do Director de Escola", anuncia "um projecto reformista de modernização organizativa e de processos da Administração Educativa" e considera necessário garantir "a simplificação da complexa e pesada estrutura administrativa desconcentrada, evitando a proliferação de níveis de decisão e de enquadramento da rede escolar" (*Ibid.*).

O Programa do XVI Governo Constitucional é genericamente idêntico uma vez que "assenta na continuidade das políticas desenvolvidas pelo XV Governo" (Portugal, 2004), voltando a insistir na profissionalização da gestão e na criação da figura de director escolar, e ainda na simplificação da administração desconcentrada.

Em ambos os programas governativos, alguns dos temas centrais instituídos pelos governos anteriores do Partido Socialista são afastados, ou profundamente reconvertidos, como é o caso da democratização e descentralização da educação, da escola como entidade central, da territorialização das políticas educativas, da autonomia da escola e do projecto educativo, da autonomia contratualizada. O discurso político passará a ser preferencialmente marcado pela modernização do sistema e pela racionalização de recursos, pelo reordenamento da "rede nacional de ofertas educativas" (não necessariamente pública, ao contrário do imperativo constitucional), pela competitividade e performatividade.

A referida orientação encontra-se bem patente na nova orgânica do ministério (Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Agosto), assumida como uma "reforma estrutural" que se pretende alternativa à "inadequada" orgânica anterior, de 1993, e como "instrumento de racionalização de recursos" com vista a "modernizar a administração educativa". Neste fundo marcadamente gerencialista, não se encontrará, no que à autonomia das escolas se refere, qualquer aprofundamento digno de nota, uma vez que o diploma se limita a observar cuidadosamente um princípio de congruência formal e de disciplina discursiva, referindo que as escolas são "titulares de uma crescente e desejável autonomia", embora não se compreendendo por que novas formas essa autonomia crescente virá a ser concretizada.

Pelo contrário, a nova orgânica apresenta uma estrutura mais concentrada em termos de departamentos centrais, extinguindo todos os institutos públicos dotados de autonomia (Instituto de Inovação Educacional, Instituto Histórico da Educação, Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) e criando novos órgãos centrais como o Conselho Coordenador da Administração Educativa e, no seu interior, o Conselho de Directores Regionais, o Conselho de Administração de Recursos e o Conselho de Acção Social Escolar.

De forma complexa e aparentemente contraditória, a referida (re)concentração foi acompanhada por processos de desconcentração. Se,

à primeira vista, o novo ordenamento parece simplificar os serviços regionais, anunciando a extinção dos Centros de Área Educativa e substituindo-os por Coordenadores Educativos apoiados por pequenos secretariados de apoio, na verdade pode-se defender a tese da criação de um novo escalão de administração desconcentrada (cf. Lima, 2004), agora ainda mais próximo das escolas. Este novo escalão de desconcentração de terceiro nível (sendo o primeiro nível formando pelas direcções regionais e o segundo composto pelos Centros de Área Educativa ou Coordenadores Educativos) teria agora uma maior capacidade de penetração nos territórios escolares, sendo aparentemente resultante dos espaços de livre associação e agrupamento de escolas e localizando-se na respectiva sede. O papel que lhes está reservado pela nova orgânica será, possivelmente, o de reforçar a desconcentração, tanto mais que o diploma não faz qualquer referência substantiva à figura dos agrupamentos de escolas nem a qualquer acréscimo da sua autonomia por efeitos de associação.

Recorde-se que as direcções regionais continuam a ser definidas como serviços da administração directa, a nível regional, a quem cabe "a orientação e coordenação do funcionamento das escolas e o apoio às mesmas" (*Ibid.*, Artigo 22º, n.º 1), dispondo-se que no âmbito de cada uma delas "podem existir, a nível intermunicipal, coordenadores educativos que exerçam as competências delegadas e subdelegadas pelo director regional de educação" (*Ibid.*, n.º 2).

Cada escola, ou agrupamento de escolas, adquire agora uma nova centralidade, não em termos de poderes de decisão ou de definição de políticas, mas sobretudo em termos de execução, uma vez que "é a escola que executa as políticas educativas".

O preâmbulo, comum, dos decretos regulamentares publicados em 2004 para cada uma das cinco direcções regionais (cf., a título de exemplo, o Decreto Regulamentar n.º 7/2004, de 28 de Abril) remete para o papel de "regeneração da administração" aberto pela nova orgânica, dispondo que as direcções regionais devem garantir "a fidedignidade da execução das políticas educativas elaboradas com o apoio dos serviços centrais", assim assumindo um estatuto de "intermediação" e sendo

definidas como "serviços executivos periféricos", embora fazendo parte integrante da administração central de tipo desconcentrado ou, quando muito, de tipo pericentral, uma vez que as verdadeiras periferias são constituídas pelas escolas e pelos agrupamentos a quem cabe, apenas (segundo o legislador), a execução local das políticas centrais, sob orientação e controlo das instâncias pericentrais desconcentradas.

Estamos, assim, face a uma lógica de tipo hierárquico e extensionista, reconceptualizando a expressão "territorialização da política educativa" e associando-a, agora, não propriamente a uma democratização e descentralização de poderes, mas antes a uma eficaz disseminação geográfica e a uma fiel realização das directivas centralmente produzidas para todos os territórios escolares. É, portanto, nos níveis regional e local que se completa a lógica centralista e de controlo, mesmo quando se induz a criação de "conselhos municipais de educação" (Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro), atribuindo-lhes competências no desenvolvimento da chamada "carta educativa", definida como "o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho". Porém, até ao momento, enquanto instrumento de racionalização de recursos e de planeamento da rede, as cartas escolares têm tido pouco impacto, antes tendendo a ser invocadas para efeitos de legitimação de medidas políticas centrais de reordenamento, e, especialmente, de extinção de escolas públicas, embora muito frequentemente também levada a cabo sem o enquadramento das referidas cartas.

Adoptando princípios e soluções que, no que concerne à administração da educação, haviam já sido adoptados através de diversa legislação ordinária, configurando uma espécie de governamentalização *a priori*, o projecto governamental da Lei de Bases da Educação que chegou a ser aprovado pelo parlamento, embora não promulgado pela presidência da república, apresentava um diagnóstico crítico dos problemas enfrentados pela administração central e regional que, em muitos aspectos, se mantém actual a partir de uma focalização política semelhante.

A administração é considerada "ineficiente e ineficaz, por carência de organização", acumulando "sedimentos de centralismo, de desconcentração, de descentralização, de autonomia, tudo numa indefinição e confusão de missões". Porém, a tónica é colocada na modernização da rede, na descentralização de competências para as autarquias locais, no processo de agrupamento das escolas, na escolha das escolas pelas famílias, na valorização do ensino particular e cooperativo como parte integrante da "rede nacional" de ofertas de "serviço" público de educação e na avaliação das escolas, sem contudo se assegurarem processos de democratização e descentralização e sem, conseqüentemente, se proceder ao reforço da autonomia das escolas, embora seja anunciada a criação de "um novo regime de autonomia, gestão e financiamento das escolas", que não chegará a ser proposto. Prevê-se, não obstante, que tal regime deva basear-se na acção de "órgãos próprios", singulares ou colegiais, plenamente responsáveis, cujos titulares serão escolhidos mediante um "processo público que releve o mérito curricular e do projecto educativo apresentado e detenham a formação adequada ao desempenho do cargo", donde se conclui que o projecto educativo passaria a constituir-se como uma espécie de "projecto de gestão" que cada candidato formularia e apresentaria a concurso e que cada "escola" escolheria para ver executado.

Também a participação democrática de professores, alunos, pais e pessoal não docente nos órgãos de direcção e gestão das escolas (Artigo 77º da Constituição) seria transferida para "serviços especializados" e "órgãos consultivos" (Artigo 44º, n.º 5 do Projecto Governamental), solução que só muito dificilmente seria conforme às disposições consagradas na Constituição da República.

Parece, pois, adoptar-se o ponto de vista de que a democraticidade e a participação se articulam dificilmente com os imperativos de modernização e de racionalização da administração. O problema central das escolas portuguesas é definido, implicitamente, pelo menos, não tanto como uma questão política, envolvendo valores e objectivos, mas sobretudo como um problema de gestão. Neste quadro de referência, a

gestão democrática das escolas representa, portanto, um dos principais obstáculos à almejada modernização, a justificar que os órgãos colegiais eleitos sejam substituídos por órgãos singulares, mais facilmente responsabilizados perante o poder central, segundo se crê, e, sobretudo, pretensamente mais competentes e eficazes do ponto de vista técnico-instrumental.

Já há muito reduzida a um módico de democracia, incongruente e apostado num contexto de governação heterónoma, a gestão democrática das escolas, ainda assim, parece revelar-se um obstáculo em termos gerenciais, ponto de vista que virá a ser assumido como decisivo no tocante à principal mudança estrutural introduzida pelos XV e XVI governos e, de resto, prosseguida pelo XVII governo – o reordenamento da rede e o agrupamento das escolas através de uma lógica racionalizadora-centralizadora, de feição hierárquica e autoritária em muitos aspectos, e não através de uma lógica associativa-antonómica.

As dinâmicas de agrupamento das escolas encontravam-se, há mais de uma década, em processo de expansão no terreno, ainda que a ritmos diversos. Basta lembrar a criação das escolas C+S (Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de Fevereiro), da "escola básica de nove anos" e das escolas básicas integradas (Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Maio), das áreas escolares (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio)¹⁷, dos centros de formação de associações de escola (Decreto-Lei n.º 249/92)¹⁸, em matéria de formação contínua de professores, e até mesmo dos vários agrupamentos, horizontais e verticais, de há muito previstos na LBSE e criados na sequência do Despacho n.º 27/97 e, sobretudo, do Decreto-Lei n.º 115-A/98.

Desde a Lei de Bases até ao novo regime de administração e gestão escolar, publicado em 1998, que todos os normativos produzidos admitiram uma considerável diversidade de soluções de agrupamentos de escolas, embora os últimos diplomas acentuassem uma tendência

¹⁷ Vários trabalhos de investigação se têm debruçado sobre estas distintas formas de agrupamento de escolas: cf., entre outros, Pires, 1993; Torrão, 1993; Amiguiño, Afonso & Brandão, 1998; Fernandes, Martins & Mendes, 1997; Pinto & Moura, 1998; Barroso, coord., 1995; Mendes, 1995.

¹⁸ Ver os estudos de Canário, 1994; Ferreira, 1994; Ruela, 1998; Barroso & Canário, 1999; Silva, 2001.

racionalizadora e conferissem maior protagonismo aos agrupamentos de tipo vertical (associando escolas de distintos níveis de ensino). O Despacho Normativo n.º 27/97, por exemplo, antecipando-se ao Decreto-Lei n.º 115-A/98 com o objectivo de preparar a aplicação do novo regime de autonomia e gestão das escolas, admite uma certa diversidade de agrupamentos mas, sem dúvida, induz a lógica da verticalização.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 segue o disposto naquele Despacho, parafraseando mesmo os critérios de agrupamento: favorecer percursos escolares sequenciais e articulados, superar situações de isolamento e prevenir a exclusão social, reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos, entre outros. Insiste, não obstante o já referido pendor racionalizador, no "reforço da autonomia das escolas" e no "gradualismo no processo de transferência de competências da administração educativa para a escola", definindo o agrupamento de escolas como "uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum [...]" (Artigo 5º).

Invocando argumentos pedagógicos importantes, o actual regime deixa, no entanto, em aberto a opção por agrupamentos de tipo horizontal ou vertical (embora penda para este último), evidenciando também uma certa tensão entre orientações de tipo associativo e autonómico, atribuindo às escolas capacidade de iniciativa com vista ao seu agrupamento e, por outro lado, entre o grande protagonismo concedido à administração regional desconcentrada, a calendários precisos e à lógica dominante de um reordenamento da rede escolar subordinado a uma perspectiva racionalista e centralizadora.

Procurando enfrentar alguns dos problemas referidos, o Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto, assumia no seu preâmbulo algumas orientações interessantes, reforçando a iniciativa das escolas, a participação das associações de pais e a intervenção dos municípios, insistindo no pré-requisito da existência de projectos educativos comuns às escolas agrupadas, embora, por outro lado, reforçasse a lógica

racionalista e modernizadora mais centrada num planeamento directivo e hierárquico da rede escolar, em torno do conceito da "carta escolar".

Será, porém, a partir da publicação do Despacho n.º 13313/2003, do Secretário de Estado da Administração Educativa, que o processo de agrupamento das escolas será acelerado e conduzido em função de uma lógica de verticalização, imposta sem cobertura legal pelo referido Despacho. Este normativo dispõe que os agrupamentos verticais deverão ser privilegiados e que "só serão admitidos agrupamentos horizontais em casos excepcionais, devidamente fundamentados pelo director regional de educação respectivo". Todo este processo deveria estar concluído no ano lectivo de 2004-2005 a partir desta "lógica de verticalização", o que implicou em muitos casos o desmantelamento de agrupamentos horizontais, especialmente de jardins-de-infância e de escolas do 1º ciclo, para proceder ao seu respectivo reagrupamento em termos verticais.

Objecto de forte contestação no interior de muitas comunidades escolares, até pelo considerável tempo e esforço já despendido com uma organização horizontal anterior, o processo foi porém conduzido a partir de uma acção fortemente interventiva das direcções regionais que recusou a possibilidade e as vantagens de uma lógica associativa-autonómica (de baixo para cima) na construção dos agrupamentos, tendo gerado conflitos, agrupamentos discutíveis e forçados, segundo os protagonistas locais e, nalguns casos, "mega-agrupamentos", segundo as críticas dos sindicatos dos professores e das instituições representativas das associações de pais.

Uma vez mais a administração revelava um manifesto desprezo pelas lógicas, interesses e ritmos locais, optando por uma lógica centralizada e por um estilo autoritário que, no mínimo, se revelaram paradoxais e contraproducentes face a um processo apresentado como associativo. Agrupar escolas isoladas pode constituir uma excelente medida de política educativa, embora muito dependente dos processos adoptados, da participação e vontade dos envolvidos, de lógicas locais, geográficas e culturais. Transformar uma medida potencialmente inovadora em lógica de mudança obrigatória, sob critérios centralizados de verticalização, conduzindo à reconversão de agrupamentos horizontais

já instalados no terreno, é porém insistir na velha lógica de dominação e imposição hierárquica que se revela incompatível com os objectivos de democratização do governo das escolas e com a sua respectiva autonomia. Mesmo as soluções boas podem não ser, e raramente são, boas para todos, independentemente das circunstâncias e dos contextos. E mais dificilmente são as engendradas pelos *departamentos que pensam*, à prova da intervenção legítima dos interessados.

Uma vez quase concluído o processo de agrupamento, embora no caso das escolas secundárias a questão esteja ainda por definir, não obstante se tenha já registado o envolvimento de algumas delas, não têm ficado claras as vantagens efectivas do processo para as escolas agrupadas. A investigação entretanto produzida tem chamado a atenção para as dificuldades de articulação entre as escolas, para as resistências, para a assunção de funções de coordenação e controlo por parte das escolas-sedes, em parte assumindo funções típicas de administração desconcentrada, para a perda de margens de autonomia relativa das escolas do 1º ciclo, para as dificuldades de partilha de recursos entre escolas, seja devido ao seu número e à distância que as separa, seja devido à escassez dos recursos existentes¹⁹.

Independentemente da evolução do processo, fica registada uma medida política e uma forma paradigmática de actuação da administração centralizada (central e regional) que, uma vez mais, se revelam profundamente contraditórias face a objectivos de democratização e de reforço da autonomia das escolas ou dos seus agrupamentos. Estabeleceu-se um novo circuito hierárquico que passou a operar no sentido dos departamentos centrais, passando pelas direcções regionais e pelos coordenadores educativos, para agora transitar de forma privilegiada pelas sedes dos agrupamentos das escolas, entendidas como "unidades de gestão" estratégicas, e culminar, finalmente, em cada escola concreta, agora definida como "subunidade de gestão". Corre-se o risco de cada escola agrupada passar a uma condição duplamente periférica, ou seja, já não apenas periférica face às instâncias centrais e regionais, mas

¹⁹ cf., entre outros, AAVV, 2004; E. Ferreira, 2004; S. Ferreira, 2004; Lima, 2004; Silva, 2004; Flores, 2005; Pinto, 2005; Ribeiro, 2005; Simões, 2005.

também periférica relativamente à escola-sede do agrupamento de que, formalmente, faz parte integrante. Evolui-se, em termos administrativos, para uma administração e gestão escolares feita de agrupamentos e já não propriamente de escolas, desta feita concretizando uma espécie de "desescolarização" da administração da educação, com a deslocalização de certos órgãos e níveis de representação dos actores escolares para as escolas-sede, situadas acima e para além das escolas-outras em termos materiais e simbólicos. Ou seja, radicalizando a desconcentração administrativa que vinha a ser operada ao longo das duas últimas décadas, aumentando-se o controlo sobre os processos educativos e pedagógicos e a dependência dos actores escolares face ao poder central reorganizado.

A este nível, a acção do XVII Governo Constitucional não operou até ao momento qualquer ruptura significativa, prosseguindo no essencial a orientação racionalista e modernizadora, especialmente no que se refere à extinção de escolas do 1º ciclo do ensino básico e à não assinatura de novos contratos de autonomia. Foi entretanto reforçado o apoio à construção, ampliação e adaptação de instalações do ensino básico e da educação de infância com vista a suportar as consequências do encerramento de escolas (cf. Despacho Conjunto n.º 200/2005, de 7 de Março) e encontra-se em curso um programa de avaliação em pouco mais de duas dezenas de escolas e agrupamentos, após o qual se prevê a eventual assinatura de contratos de autonomia com algumas instituições, o que a suceder virá a colocar uma nova exigência, não prevista no Decreto-Lei n.º 115-A/98, para a assinatura de contratos de autonomia de primeira fase, isto é, uma espécie de avaliação prévia das escolas, quesito que não se encontra previsto no Programa Eleitoral do PS (PS, 2005), nem no Programa de Governo (Portugal, 2005). Estes centram-se antes na definição das escolas como o centro do sistema educativo, na necessidade de consolidar a dinâmica dos agrupamentos de escolas e de racionalizar a rede, de avaliar as escolas, de promover a celebração de contratos-programa com as escolas, de garantir a jornada a tempo integral nos jardins-de-infância e nas escolas do 1º ciclo, no reforço das competências

das escolas na área da gestão do pessoal docente, no favorecimento da emergência de "lideranças fortes" nas escolas, embora num quadro de "colegialidade na direcção estratégica".

Até ao momento, contudo, a categoria "autonomia da escola" continua profundamente subordinada a perspectivas técnico-instrumentais e a orgânica do ministério dificilmente suportará uma efectiva política de descentralização e de reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino, mesmo que tal política constitua prioridade governativa.

7. A direcção escolar atópica e a retórica da autonomia como obstáculos à governação democrática das escolas

Salvo durante um curto período temporal em que a autonomia foi praticada em diversas escolas, curiosamente sem apelo discursivo à categoria de autonomia, no quadro de um ensaio autogestionário que buscava a "utopia da soberania escolar" (cf. Sanches, 2004), o regime centralizado de administração da educação permaneceu como uma *invariante estrutural* ao longo das últimas três décadas de regime democrático. O período de normalização política e socioeducativa foi correlativo de uma situação de autonomia negada até meados da década de 1980, momento a partir do qual, embora sem registar mudanças significativas em termos práticos, os discursos políticos passaram a incidir sobre a autonomia prometida às escolas, com os responsáveis máximos da pasta a reconhecer publicamente que o sistema é irreformável "enquanto for gerido a nível central" (João de Deus Pinheiro, em entrevista de 1985, a *O Jornal da Educação*, n.º 86) e que "é preciso inverter à lógica do sistema" para ser possível "resgatar a escola da pressão burocrática e administrativa a que tem sido submetida" (Roberto Carneiro, em entrevista ao *Expresso*, de 12 de Dezembro de 1987).

Especialmente após a aprovação da Lei de Bases de 1986, a saturação discursiva em torno da autonomia das escolas, como vimos sem a mínima tradução em políticas e práticas organizacionais e

administrativas, conferiu à autonomia o estatuto de categoria ausente do domínio da acção, condenada a uma condição retórica, a ponto de entrar em crise de legitimidade enquanto discurso e promessa política eternamente adiada. Trata-se, como bem observou João Barroso (2004, p. 50), da autonomia como "ficção"; não tanto, neste caso, como uma "ficção necessária", isto é, como realidade ainda do domínio das utopias alcançáveis ou, de qualquer forma, sempre passíveis de perseguição em termos de sucessivos aprofundamentos democráticos, mas, como refere aquele autor, como "mistificação legal".

Com efeito, a ideia, muito generalizada, de que o grande problema reside na falta de vontade política para transformar a autonomia *de jure* (já pretensamente garantida) numa autonomia *de facto* (ainda por alcançar), está longe de corresponder à situação da administração da educação em Portugal, pois é desde logo a primeira, plasmada num extenso *corpus* normativo, que se revela política e conceptualmente frágil, além de insequente. A autonomia decretada é, em geral, manifestamente desprovida de sentido democrático e descentralizador, contraditoriamente subordinada a um governo heterónimo das escolas, a partir da acção do poder central, concentrado e desconcentrado, assim impedindo objectivamente a criação e afirmação de um órgão de direcção próprio de cada organização escolar que pudesse intervir legitimamente na governação das escolas, em regime de co-autoria com as autoridades centrais.

Mesmo que a Lei de Bases não consagre a autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino, reservando-a para as escolas superiores, existem seguramente passos significativos a dar nessa direcção, ainda que segundo graus e modalidades variados, buscando tanto uma governação mais democrática e cidadã das escolas, quanto um exercício da administração e gestão escolares mais livre e mais responsável, mais perto dos actores escolares e da acção educativa, mais contextualizado e manejável a partir das periferias, com maior capacidade e celeridade na correcção dos erros e no acorrer às emergências, simultaneamente orientado segundo os princípios e os objectivos do

projecto educativo nacional e do projecto educativo de cada escola, remetendo desta forma para uma concepção democrática e sociocomunitária de autonomia. Daqui releva uma concepção de escola como parte integrante da esfera pública e *locus* de co-governança entre o Estado, a comunidade local e os actores escolares, com vista à construção de uma escola mais democrática e mais pública, mesmo sem necessariamente deixar de ser estatal, e também mais autónoma e deliberativa, sem necessariamente ser condenada a adoptar o paradigma da organização privada de tipo empresarial (cf. Lima, 2005).

Porém, como foi observado ao longo deste ensaio, um dos maiores obstáculos à construção do princípio democrático da autonomia das escolas reside no governo heterónimo destas, levado a cabo por uma direcção escolar atópica, isto é, deslocada, ou fora do lugar, que seria normalmente cada organização escolar concreta, e não um complexo aparelho político-administrativo supraorganizacionalmente situado. Daqui resultam escolas (hetero)governadas e não escolas governantes ou em direcção ao "autogoverno escolar", já proposto no início do século XX por António Sérgio (1984 [1915]). Mas uma direcção escolar atópica revela-se mais congruente com uma administração para o controlo, mais do que para o desenvolvimento, com um poder político de tipo demiúrgico que tudo parece poder criar e regular, e perante o qual uma autonomia mitigada, funcional em termos técnico-instrumentais, dócil em termos de aquiescência face às orientações e regras centralmente produzidas, representa a opção mais consistente.

Numa educação escolar fortemente administrada, com a consequente administrativização do governo das escolas, baseada em profundas assimetrias de poder entre o centro e as periferias escolares, ignorando que estas são as únicas verdadeiramente centrais e indispensáveis em termos de acção educativa, a autonomia da escola é sujeita a um processo de despolitização, configurando-se como uma espécie de autonomia "pós-política", já reduzida a dimensões predominantemente técnicas e gerenciais que reclamam a neutralidade

axiológica da razão instrumental e que naturalizam as escolhas consideradas óptimas ou incontornáveis.

Para além das consequências políticas, organizacionais e administrativas de um regime heterónimo de governação das escolas, que recusa a possibilidade de se vir a constituir como um sistema de características policêntricas, capaz de resgatar as escolas da sua condição de organizações centralmente (em termos educativos) periféricas (em termos governativos), é necessário ponderar as consequências educativas, geralmente ignoradas ou menosprezadas. Não se trata, neste caso, de assumir a pretensa superioridade técnico-instrumental de uma administração descentralizada e autónoma, eventualmente a partir da ideologia das "escolas eficazes" ou das aplicações da "gestão da qualidade total"; embora muitos argumentos deste tipo tenham nos últimos anos sido apresentados com vista ao elogio de formas instrumentais de autonomia, quer em contextos de recentralização quer em contextos de desregulação e privatização da educação escolar. Trata-se, antes, de admitir que a acção educativa e o acto de ensinar não podem deixar de ser representados como práticas deliberativas, necessariamente remetendo para decisões e escolhas de todo o tipo, e não apenas de carácter técnico, por parte de educadores e professores. Os professores são decisores cuja acção exige um considerável grau de autonomia sobre os objectivos, o currículo, a gestão didáctica, os métodos pedagógicos, a avaliação, etc. A sua autoridade profissional e ético-política exige margens de liberdade (pois a autoridade sem liberdade resulta em autoritarismo) e encontra-se também muito dependente da capacidade de decidir autonomamente, individual e colectivamente, e de assumir as respectivas responsabilidades. Como sustentava Paulo Freire, toda a educação evidencia características de *directividade* e de *politicidade*, uma vez que não existe educação neutra e sem objectivos, exigindo por isso dos professores não apenas decisões pedagógico-didácticas em sentido restrito mas também opções de política educativa.

Ensinar é, pois, necessariamente tomar decisões, correr riscos, assumir responsabilidades, dimensões de resto essenciais ao trabalho

pedagógico e formativo, uma vez que só dando testemunho da sua capacidade deliberativa e da sua aptidão para a decisão poderá o professor contribuir para a aprendizagem da prática da decisão, isto é, para a autonomia dos educandos.

Exigindo-se aos processos democráticos de tomada das decisões a participação de sujeitos conscientes, livres e responsáveis, através da sua *ingerência* legítima (e não apenas da sua participação na *gerência* dos outros), a autonomia e a responsabilidade são, simultaneamente, condições necessárias às práticas democráticas e consequências resultantes de tais práticas; resultados alcançados através das contribuições da educação democrática e, simultaneamente, condições necessárias à prática dessa educação e ao processo de democratização das escolas (cf. Lima, 2005).

A educação para a democracia e a cidadania só parece realizável através de acções educativas e de práticas pedagógicas democráticas, no quadro das quais a autonomia, individual e colectiva, de professores e de alunos, se revela um elemento decisivo. Uma pedagogia da autonomia e da responsabilidade, contudo, não é praticável à margem de escolas dotadas dos graus de autonomia indispensáveis ao exercício daquela prática pedagógica, ou seja, a constituição de sujeitos pedagógicos autónomos exige uma escola mais democrática e mais autónoma, em direcção ao seu autogoverno.

Referências bibliográficas

- AAVV (2004). *O futuro da escola pública em Portugal. Que papel para os agrupamentos de escolas?* Actas. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- AFONSO, Almerindo J. (1995). O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 73-86.
- AFONSO, Almerindo Janela (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo J. (1999). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação*, 12, 121-137.
- AFONSO, Almerindo J., ESTÊVÃO, Carlos V. & CASTRO, Rui Vieira (1999). *Projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos. Avaliação de uma experiência*. Porto: Asa.
- AFONSO, Natércio (1993). A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *Inovação*, 6 (2), 131-155.
- AFONSO, Natércio (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AFONSO, Natércio (1995). Que fazer com esta "reforma"? Notas à margem de um relatório. *Inovação*, 8 (1/2), 105-122.
- AFONSO, Natércio (1999). A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas. *Aprender*, 23, 41-52.
- AFONSO, Natércio (2003). A regulação da educação na Europa: do estado educador ao controlo social da escola pública. In João Barroso (org.), *A escola pública. Regulação, desregulação, privatização*. Porto: Asa, 49-78.
- ALVES, José M. (1996). *Modos de organização, direcção e gestão das escolas profissionais. Um estudo de quatro situações*. Porto: Porto Editora.
- AMIGUINHO, Abílio, AFONSO, Carlos & BRANDÃO, Carlos (1998). *Dinâmicas de integração, organização e funcionamento numa escola básica integrada*. Estudo de caso. Lisboa: Ministério da Educação.
- ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- BALL, Stephen J. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- BARROSO, João (1988). Estratégias de reforma. *Seara Nova*, 18, 8-11.
- BARROSO, João (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. *Inovação*, 4 (2/3), 55-86.
- BARROSO, João (1992). Fazer da escola um projecto. In Rui Canário (org.), *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa, 17-55.
- BARROSO, João (1995a). *Os liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: FCG / JNICT.

- BARROSO, João (1995b). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre "direcção" e "gestão". *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 33-56.
- BARROSO, João (1995c). *Perfis pessoais e profissionais dos directores executivos do conselho de escola ou área escolar*. Relatório para o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: Educação, 3 vols. (policopiado).
- BARROSO, João (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In João Barroso (org.), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 167-189.
- BARROSO, João (1997a). A formação em administração educacional em Portugal. In Ana Luís, João Barroso & João Pinhal (eds.), *A administração da educação: investigação, formação e práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, 85-104.
- BARROSO, João (1997b). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, João (1998). O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In Naura Ferreira (org.), *Gestão democrática da educação: atuais tendências e desafios*. São Paulo: Cortez Editora, 11-32.
- BARROSO, João (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, 12 (3), 9-33.
- BARROSO, João (2002). A investigação sobre a escola: contributos da administração educacional. *Investigar em Educação*, 1 (1), 277-325.
- BARROSO, João (2005a). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, João (2005b). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- BARROSO, João & CANÁRIO, Rui (1999). *Centros de formação das associações de escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, João, LIMA, Licínio C., AFONSO, Natércio & FONSECA, Protes da (1995). A administração escolar: reflexões em confronto. *Inovação*, 8 (1/2), 7-40 (mesa redonda moderada por Berta Macedo).
- BARROSO, João (org.) (1988). *Práticas de gestão do ensino não-superior. Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas*. Lisboa: GEP.
- BARROSO, João (coord.) (1995). *A área escolar como unidade de gestão. Relatório do estudo de um caso*. Vol. I. Lisboa: Educa.
- BARROSO, João (org.) (2003). *A escola pública. Regulação, desregulação, privatização*. Porto: Asa.
- BOAVIDA, Victor (1984). *The major problems in the Portuguese Committee system of school administration: an exploratory study*. Boston: Boston University (dissertação de mestrado não publicada).
- BRUNSSON, Nils & OLSEN, Johan P. (1993). *The reforming organization*. Londres: Routledge.
- CAA (1995). *Relatório preliminar*. Conselho de Acompanhamento e Avaliação. Lisboa: Ministério da Educação.

- CAA (1997). *Avaliação do novo regime de administração escolar (Decreto-lei nº 172/91)* Lisboa: Ministério da Educação.
- CANÁRIO, Rui (1994). Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In Abílio Amiguinho & Rui Canário (org.), *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, 13-58.
- CARDOSO, Clementina (2001). *Decentralisation, school autonomy and the state: England and Portugal, 1986-1996*. Londres: University of London (tese de doutoramento não publicada).
- CARDOSO, Clementina (2003). Do público ao privado: gestão racional e critérios de mercado em Portugal e em Inglaterra. In João Barroso (org.), *A escola pública. Regulação, desregulação, privatização*. Porto: Asa, 149-191.
- CASTRO, Engrácia (1995). *O director de turma nas escolas portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- CASTRO, Paulo (2002). *Participação e cidadania na organização escolar. Um estudo da acção dos auxiliares de acção educativa em contexto organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (dissertação de mestrado não publicada).
- CLARKE, John & NEWMAN, Janet (1997). *The managerial state. Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. Londres: Sage.
- CLARKE, John, COCHRANE, Allan & MCLAUGHLIN, Eugene (eds.) (1994). *Managing social policy*. Londres: Sage.
- CLÍMACO, Maria do Carmo & RAU, Maria José (1988). A gestão no ensino primário e no ensino preparatório. In E. Lemos Pires et al., *O ensino básico em Portugal*. Porto: Asa, 173-203.
- CLÍMACO, Maria do Carmo (1988). A gestão dos estabelecimentos de ensino não superior. Análise do modelo e das práticas de gestão. In CRSE, *A gestão do sistema escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 11-52.
- CLÍMACO, Maria do Carmo et al. (1988). *Práticas de gestão. Ensino preparatório e secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CNE (1991). *Pareceres e recomendações*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CORREIA, José Alberto (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 81-110.
- CORREIA, José A., STOLEROFF, Alan & STOER, Stephen R. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 25-51.
- COSTA, Jorge Adelino (1991). *Gestão escolar: participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, Jorge Adelino (1995). *Administração escolar: imagens organizacionais de projecto educativo da escola*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada).
- COSTA, Jorge Adelino (1997). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge Adelino (2004a). *Formação em administração educacional na Universidade de Aveiro. Décadas de oitenta e noventa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- COSTA, Jorge Adelino (2004b). Construção de projectos educativos nas escolas: Traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 85-114.
- COSTA, Jorge Adelino, NETO-MENDES, António & VENTURA, Alexandre (orgs.) (2002). *Avaliação das organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CRSE (1986). *Projecto global de actividades*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CRSE (1988). *Projecto global de reforma*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DALE, Roger (2001). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação?". *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 133-169.
- DIAS, Mariana (1999). A autonomia da escola em Portugal: igualdade e diversidade? *Inovação*, 12, 105-120.
- DIOGO, José M. L. (1998). *Parceria escola – família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1995). O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 87-98.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1998a). A privatização da qualidade na educação e suas privações. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 27, 117-127.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1998b). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. Na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1998c). A agenda oculta da gestão da qualidade na educação. *Organizações & Trabalho*, 20, 51-61.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1999). *Escola, justiça e autonomia*. *Inovação*, 12, 139-155.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2000). A administração educacional em Portugal: Teorias aplicadas e suas práticas. *Revista de Administração Educacional*, 2 (6), 9-20.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e modernização. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 155-178.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2004). Gestão democrática e autonomia da escola no período de 1974-75: as ambiguidades de um processo na perspectiva do Movimento de Esquerda Socialista. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 209-223.
- FALCÃO, Maria Norberta (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar. Dinâmicas e lógicas do conselho de escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FALCÃO, Maria Norberta, NEVES, Natividade & SEABRA, Teresa (1995). Continuidades e rupturas na experimentação do novo modelo de administração escolar. *Inovação*, 8 (1/2), 89-104.
- FERNANDES, António S. (1985). A gestão democrática das escolas. Notas sobre a experiência das escolas secundárias portuguesas após a Revolução do 25 de Abril. *O Ensino*, 11/12/13, 77-83.
- FERNANDES, António S. (1992). *A centralização burocrática do ensino secundário: evolução do sistema educativo português durante os*

- períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento não publicada).
- FERNANDES, António S. (1998). A distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional da educação escolar na Lei de Bases do Sistema Educativo. *In CRSE, A gestão do sistema escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 103-148.
- FERNANDES, Domingos, MARTINS, António Maria & MENDES, António Neto (1997). *Inovação e resistências numa escola integrada. Estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FERNANDES, José (2003). *O associativismo de pais. No limiar da virtualidade?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FERREIRA, Elisabete (2004). A autonomia da escola pública: a lenda da estátua com pés de barro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 133-152.
- FERREIRA, Fernando Ilídio (1994). *Formação contínua e unidade do ensino básico. O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, Henrique (2005). *A administração da educação primária entre 1926 e 1998: que participação dos professores na organização da escola e do processo educativo?* Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (tese de doutoramento não publicada).
- FERREIRA, Susana (2004). *A estruturação díptica da gramática de regras do agrupamento de escolas como organização*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (dissertação de mestrado não publicada).
- FLORES, Manuel (2005). *Agrupamento de escolas. Indução política e participação*. Coimbra: Almedina.
- FORMOSINHO, João (1987). *Educating for passivity. A study of Portuguese education (1926-1968)*. Londres: University of London (tese de doutoramento não publicada).
- FORMOSINHO, João (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. *In CRSE, A gestão do sistema escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 53-102.
- FORMOSINHO, João (1989). De serviço de estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53-86.
- FORMOSINHO, João, FERNANDES, António S. & LIMA, Licínio C. (1988a). Princípios gerais da direcção e gestão das escolas. *In CRSE, Documentos preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação, 139-170.
- FORMOSINHO, João, FERNANDES, António S. & LIMA, Licínio C. (1988b). Ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas. *In CRSE, Documentos preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação, 171-236.
- FORMOSINHO, João, FERNANDES, António S., MACHADO, Joaquim & FERREIRA, Fernando I. (2005). *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Asa.
- FORMOSINHO, João, FERNANDES, António S., RANGEL, Manuel & ALMEIDA, Valter (1988). Ordenamento jurídico da direcção e gestão das

- escolas do 1º Ciclo. In CRSE, *Documentos preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação, 237-263.
- FORMOSINHO, João, FERREIRA, Fernando I. & MACHADO, Joaquim (2000), *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Asa.
- FREIRE, Paulo (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GOMES, Rui (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- GRÁCIO, Rui (1981). *Educação e processo democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Rui (1986). A educação, dez anos depois. Que transformações, que rupturas, que continuidade? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 18/19/20, 153-182.
- LIBÓRIO, Helena Maria (2004). *A avaliação das escolas. Desenvolvimento organizacional e ritualização*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado não publicada).
- LIMA, Jorge (org.) (2002). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Asa.
- LIMA, Licínio C. (1988a). *Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIMA, Licínio C. (1988b). Modelos de organização da escola básica e secundária. Para uma direcção democrática e uma gestão profissional. In CRSE, *A gestão do sistema escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 149-195.
- LIMA, Licínio C. (1991). O ensino e a investigação em administração educacional em Portugal: situação e perspectivas. In AAVV, *Ciências da educação em Portugal. Situação e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 91-117.
- LIMA, Licínio C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974 - 1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.
- LIMA, Licínio C. (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por *controlo remoto* e a *autonomia* como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 57-61.
- LIMA, Licínio C. (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In João Barroso (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 15-39.
- LIMA, Licínio C. (1997). Para o estudo do ensino e da formação em administração educacional em Portugal. In Ana Luís, João Barroso & João Pinhal (eds.), *A administração da educação: investigação, formação e práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, 15-54.
- LIMA, Licínio C. (1998). A administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996). In Ministério da Educação, *A evolução do*

- sistema educativo e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação, 15-96.
- LIMA, Licínio C. (1999a). Autonomia da pedagogia da autonomia. *Inovação*, 12, 65-84.
- LIMA, Licínio C. (1999b). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro e periferia(s) no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 57-80.
- LIMA, Licínio C. (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In Afrânio Catani & Romualdo Oliveira (orgs.), *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 41-76.
- LIMA, Licínio C. (2002). 25 anos de gestão escolar. *Administração Educacional*, 2, 13-25.
- LIMA, Licínio C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 7-47.
- LIMA, Licínio C. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In António Teodoro & Carlos Alberto Torres (orgs.), *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Afrontamento, 19-31.
- LIMA, Licínio C. & AFONSO, Almerindo J. (1990). Participação discente e socialização normativa: na perspectiva de uma sociologia das organizações educativas. *Aprender*, 11, 29-37.
- LIMA, Licínio C. & AFONSO, Almerindo J. (1993). A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e de controle da qualidade na reforma educativa em Portugal. *Educação & Sociedade*, 44, 33-49.
- LIMA, Licínio C. & AFONSO, Almerindo Janela (1995). The promised land: school autonomy, evaluation and curriculum decision making in Portugal. *Educational Review*, 47(2), 165-172.
- LIMA, Licínio C. & AFONSO, Almerindo J. (2002). *Reformas da Educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- LIMA, Licínio C. & SÁ, Virgínio (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In J. Lima (org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto. Asa, 25-95.
- LIMA, Licínio C. (dir.) (1998). *Por favor elejam a B. O associativismo estudantil na escola secundária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LOPES, Maria Conceição (1999). Autonomia das escolas (Decreto-lei nº 43/89): estudo retrospectivo (1987-1991). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (dissertação de mestrado não publicada).
- MACEDO, Berta (1995). *A construção do projecto educativo de escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MARTINS, Maria Fernanda (2003). *Associações de pais e encarregados de educação na escola pública. Contributo para uma análise sociológica-organizacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MENDES, António Neto (1995). *Escola básica integrada: a "nova escola" e os "velhos" professores. Estudo de caso*. Braga: Instituto de

- Educação e Psicologia da Universidade do Minho (dissertação de mestrado não publicada).
- MENDES, António Neto (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada).
- MOZZICAFREDDO, Juan (2001). Modernização da administração pública e poder político. In Juan Mozzicafreddo & João Salis Gomes (orgs.), *Administração e política. Perspectivas de reforma da administração pública na Europa e nos Estados Unidos*. Oeiras: Celta, 1-33.
- OLSEN, Johan P. (1991). Modernization programs in perspective: institutional analysis of organizational change. *Governance*, 4 (2), 125-149.
- PARTIDO SOCIALISTA (1995). *Programa eleitoral de governo. Eleições legislativas de 1995*. Partido Socialista (PS).
- PARTIDO SOCIALISTA (2005). *Compromisso de governo para Portugal*. Partido Socialista (PS).
- PINTO, Jorge & MOURA, Ana Francisca (1998). *Escolas básicas 2,3. Um edifício e duas escolas ou uma organização integrada? Estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PINTO, Maria de Fátima (2005). *A escola entre o estado e os actores. (Des)articulações e sentidos na construção de um agrupamento de escolas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (dissertação de mestrado não publicada).
- PIRES, Eurico Lemos (1993). *Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- PORTUGAL (1996). *Pacto educativo para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PORTUGAL (2002). *Programa do XV Governo Constitucional*.
- PORTUGAL (2004). *Programa do XVI Governo Constitucional*.
- PORTUGAL (2005). *Programa do XVII Governo Constitucional*.
- RANSON, Stewart & Stewart, John (1994). *Management for the public domain. Enabling the learning society*. Londres: St. Martin's Press.
- RAU, Maria José (1988). O caso do ensino primário. In CRSE, *A gestão do sistema escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 197-225.
- RIBEIRO, Maria da Conceição (2005). *Democracia e participação no governo da escola básica pública portuguesa: um estudo de caso num agrupamento de escolas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (dissertação de mestrado não publicada).
- RUELA, Carlos (1998). *Centros de formação das associações de escolas. Processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SÁ, Virgínio (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SÁ, Virgínio (2001). A (não)participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In I. Veiga & M. Fonseca (orgs.), *As dimensões do projecto político pedagógico*. Campinas: Papirus.

- SÁ, Virgínio (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- SANCHES, M. Fátima C. (1987). Reformar o contexto da gestão das escolas secundárias: a voz dos conselhos directivos. *Revista de Educação*, 2, 27-39.
- SANCHES, M. Fátima C. (1990). Natureza das motivações para governar a escola: comparação entre professores e conselhos directivos. *Aprender*, 11, 19-28.
- SANCHES, M. Fátima C. (2004). Construção discursiva da liderança dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2).
- SANCHES, M. Fátima C. & NADAI, Elsa (1995). A ilusão do poder: memórias de professores e mudança da escola. In AAVV, *Ciências da Educação: Investigação e acção* (Vol. II). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 7-24.
- SANTIAGO, Rui, MAGALHÃES, António & CARVALHO, Teresa (2005). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Lisboa: Fundação das Universidades Portuguesas / CIPES.
- SARMENTO, Manuel (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributos para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, Manuel (1998). Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. *Revista de Educação*, 7 (2), 15-26.
- SARMENTO, Manuel (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SELF, Peter (1993). *Government by the market? The politics of public choice*. Londres: Macmillan.
- SÉRGIO, António (1984). *Educação Cívica*. Lisboa: Ministério da Educação (1ª ed. de 1915).
- SILVA, Daniela (2004). *Lógicas de acção em contexto de autonomia. Estudo sobre as representações dos docentes de um agrupamento de escolas do ensino básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (dissertação de mestrado não publicada).
- SILVA, Guilherme (1996). *O ensino da administração educacional. Ensaio para uma análise organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Relatório de PAPCC não publicado).
- SILVA, Guilherme (1997). Para o estudo da formação em administração educacional: algumas questões iniciais. In Ana Luís, João Barroso & João Pinhal (eds.). *A administração da educação: investigação, formação e práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, 105-120.
- SILVA, Guilherme (2005). *Modelos de formação em administração educacional: um estudo centrado na realidade portuguesa*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Tese de Doutoramento, no prelo).

- SILVA, Manuel António (2001). *Os directores dos centros de formação das associações de escolas. A pessoa e a organização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SILVA, Pedro (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, Sérgio (2003). *A governação democrática das escolas. Para além da retórica*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (dissertação de mestrado não publicada).
- SIMÕES, Graça M. J. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas. A teia das lógicas de acção*. Porto: Asa.
- SMYTH, John (ed.) (1993). *A socially critical view of the self-managing school*. Londres: The Falmer Press.
- STOER, Stephen R. (1985). A revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 61-83.
- STOER, Stephen R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.
- TEIXEIRA, José Rodrigues (2002). *A participação dos pais na escola. Contributos para o estudo da acção organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (dissertação de mestrado não publicada).
- TEODORO, António (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- TEODORO, António (2004). Mobilização educativa em tempos de crise revolucionária. Periferia e centro no processo de democratização das escolas (1974-1976). *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 181-207.
- TEODORO, António (coord.) (1996). *Pacto educativo. Aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora.
- TORRÃO, António Preto (1993). *Escola básica integrada. Modalidades organizacionais para a escola básica de nove anos*. Porto: Porto Editora.
- TORRES, Leonor L. (1997). *Cultura organizacional escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta.
- TORRES, Leonor L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- TORRES, Leonor L. (2005). Configurações culturais e o processo de construção da gestão democrática numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (2), 89-124.
- VENTURA, José Alexandre (2006). *Avaliação e inspecção das escolas: um estudo de impacte do programa de avaliação integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada).
- WHITTY, Geoff (2002). *Making sense of education policy*. Londres: Paul Chapman.
- WHITTY, Geoff, POWER, Sally & HALPIN, David (1998). *Devolution and choice in education. The school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press.

Capítulo II

Currículo, investigação e mudança

Introdução

Quando se fala de Currículo há uma palavra que se aproxima imediatamente do seu significado mais comum: programa. E com o programa, que selecciona e organiza conteúdos, surge o plano [de estudos], que distribui as disciplinas e/ou áreas por anos de escolaridade e ciclos/níveis de ensino e fixa os respectivos tempos lectivos.

Para lá desta perspectiva, prisioneira de uma versão redutora de entender o processo de ensino-aprendizagem, o Currículo é um projecto, cuja elaboração, gestão e avaliação engloba propósitos, pois a educação jamais pode deixar de ser um acto intencional e deliberado, com processos de decisão partilhados e com práticas interrelacionadas. Currículo, e é essa a perspectiva que adoptamos, é um projecto social e cultural, historicamente construído, decidido em função de uma organização, geralmente escolar, que estabelece uma fronteira de competências entre uma autoridade administrativa, a da Administração central, e um autoridade profissional, exercida por professores e outros actores no contexto das escolas.

Porque não se pode falar de um currículo neutro, descontextualizado do tempo e espaço que o caracterizam, optamos, neste texto - de revisão do conceito à luz dos 25 anos da Lei de Bases do Sistema Educativo - por enquadrá-lo quer no âmbito teórico, quer no plano das políticas e das práticas de organização política, em dois períodos concretos (1986, ano da sua publicação, 2006, ano da sua reanálise) tendo como centrais estas duas ideias: o currículo tem uma moldura política em constante mudança que ao nível dos seus processos e práticas de decisão mantém linhas de continuidade; a decisão curricular articula-se em diferentes níveis e fases que constituem o seu processo de desenvolvimento, abrangendo múltiplos

actores que sobre a escola e suas aprendizagens têm diferentes perspectivas.

Por imperativos de delimitação do seu objecto, a escrita deste texto será circunscrita ao currículo dos ensinos básico e secundário, incluindo também a educação pré-escolar, tendo como *corpus* de análise bibliográfica dissertações e teses defendidas em universidades portuguesas, artigos publicados em revistas nacionais e livros de editoras e outra documentação, caso de relatórios e documentos de trabalho, produzida no contexto das reformas educativas.

No texto são desenvolvidos três pontos - na génese da LBSE; investigação curricular; no tempo presente da LBSE - através dos quais se pretende relacionar o tempo de aprovação e de vigência da LBSE, salientando-se algumas questões respeitantes à conceptualização da noção de currículo e ao seu processo de desenvolvimento no contexto da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, com a investigação curricular ao longo de duas décadas. Mais do que uma sinalização dos momentos e percursos de mudança curricular, que é possível inventariar nestes vinte anos, procura-se evidenciar situações problemáticas existentes no sistema educativo português, sucessivamente identificadas e inscritas nas agendas políticas das reformas curriculares, e que exigem uma profunda reflexão.

1. Na génese da LBSE

A década de oitenta do século XX é, manifestamente a nível mundial, um tempo de reforma educativa, no pleno sentido do termo, isto é, uma mudança estratégica nos diversos pontos críticos do sistema educativo, constituindo o currículo um dos aspectos mais debatidos. Ainda que datada ao ano de 1986, a Lei 14/86²⁰ enquadra um desejo de estabilidade e configuração do sistema educativo, que fora primeiramente tentada com a reforma Veiga Simão de 1971 a 1973. Lemos Pires, um dos rostos da Lei, reconhece, passados dez anos da sua aprovação, que

²⁰ cf. Lei 14/86, de 14 de Outubro [Lei de Bases do Sistema Educativo].

“Era muito sentida a inadiável necessidade do estabelecimento de um quadro regulador a encaminhar o sistema educacional português para caminhos de maior estabilidade e, simultaneamente, de uma ampla abertura a uma inovação de ordem interna consequente. Projectos e propostas de lei foram sendo apresentados em momentos vários, mas só o quadro político e parlamentar emergido em 1985 permitiu as condições de equilíbrio e negociação social a viabilizar a construção de uma lei de enquadramento, de bases se escolheu a forma, construída predominantemente pelos consensos e convergências; e isto a resultar numa lei que impulsionasse um movimento mais ordenado do processo de reforma educacional em curso, ainda que com grande amplitude de oportunidade de soluções concretas concedidas à esfera governamental” (Pires, 1996, p. 10).

Ainda que inovadora no seu conteúdo global, dada a sistematização e articulação dos seus artigos, na procura de uma síntese de arrazoados, discutidos numa lógica de “dialéctica dos contrários” (*Idem, Ibidem*, p. 10), a LBSE não apresenta referentes significativamente diferentes para a organização da estrutura curricular dos ensinos básico e secundário daqueles que se verificam nas alterações avulsas surgidas no período pós-Abril de 1974.

No período da discussão e aprovação da LBSE, internacionalmente a noção de currículo conhece novas propostas teóricas, sobretudo as que estão associadas às conquistas intelectuais em torno da reconceptualização (Pinar, 1975), ou seja, a arma conceptual que permitiu abrir brechas na tradição tyleriana, vista como precursora de uma noção de currículo ligada à linearidade e prescrição e alicerçada na pedagogia por objectivos.

Deste modo, a reconceptualização significa a rejeição desta racionalidade, marcada por uma ideologia tecnológica, ou por um instrumentalismo técnico (Moore e Young, 2001), por um modelo fabril do desenvolvimento do currículo e por um processo técnico de fazer a gestão do processo ensino-aprendizagem.

Em reacção a uma ideia de currículo meramente administrativa, os teóricos deste movimento adjectivam-no como uma construção cultural, social e ideológica, cujos princípios de organização e desenvolvimento dependem de categorias dominantes para compreender o modo como funciona em termos de estruturas de poder. Na recusa de reduzir o currículo a questões normativas, a reconceptualização torna-se num poderoso instrumento de desconstrução, deliberada e crítica, de uma

lógica tyleriana, que, pela sua vertente de receituário pedagógico, se converte num modelo simples de formular os objectivos, seleccionar conteúdos, organizar actividades e realizar a avaliação.

Fora desta discussão, e como não pode ser entendida como ruptura no que diz respeito ao currículo, a LBSE introduz uma mudança de registo no art. 47º (Desenvolvimento Curricular), quando propõe uma área de formação pessoal e social (para os ensinos básico e secundário) e a introdução de componentes regionais no ensino básico e de componentes regionais e locais no ensino secundário, sem prejuízo do estabelecimento à escala nacional dos respectivos planos curriculares.

“No decorrer dos trabalhos demo-nos conta que faltaria algo inovador no domínio dos conteúdos de aprendizagem, que se usa ser tratado no currículo. O que estava inscrito já nos textos construídos mais não era do que as banalidades curriculares habituais, de lógica disciplinar a caminho da obsolescência. Mais não sabíamos fazer. Ocorreu-nos consultar alguém que nos parecesse capaz de criar uma “pedrada no charco” (...) da prestimosa e generosa contribuição, resultou o que consta dos números 1 e 2 do art. 47º da lei, a originar mais tarde toda a filosofia do desenvolvimento pessoal e social, e que hoje reputo ser o cerne de qualquer reforma educativa séria” (Pires, 1996, p. 10).

Deste modo, surgida num contexto de reforma do sistema educativo, a LBSE ganha acção substantiva com a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), cujos documentos viriam a ser amplamente debatidos, no caso particular do currículo, “A reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário”²¹, de leitura obrigatoriamente intersectada com o “Relatório final”²² e com o Decreto-lei 286/89²³. A década de noventa é marcada por alterações curriculares significativas no que diz respeito aos programas²⁴, à avaliação²⁵, à diferenciação curricular²⁶ e às orientações curriculares para a educação pré-escolar²⁷, com o registo

²¹ Documento elaborado por Fraústio da Silva, Roberto Carneiro, Emídio Tavares e Marçal Grilo. cf. CRSE, 1987, pp. pp. 165-257, vol I.

²² cf. CRSE (1988). *Proposta global de reforma. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.

²³ cf. Decreto-lei n. 286/89, de 29 de Agosto [Reorganização dos planos curriculares].

²⁴ cf. Despacho 124/ME/91 [Novos programas].

²⁵ cf. Despacho normativo n. 98-A/92, de 19 de Junho [Sistema de avaliação dos alunos do ensino básico]; Despacho normativo n. 338/93, de 29 de Setembro [Regime de avaliação dos alunos do ensino secundário];

²⁶ cf. Despacho n. 22/SEEI/96, de 19 de Junho [Currículos alternativos]; Decreto-lei n. 319/91, de 23 de Agosto [adaptações curriculares].

²⁷ cf. Despacho n. 5220/97, de 4 de Agosto [Orientações curriculares para a educação pré-escolar].

ainda de diversos normativos relativos aos manuais escolares²⁸, à Área-Escola²⁹ e às actividades de complemento curricular³⁰.

Na senda da inovação, pois o termo reforma começa a desfigurar-se à medida que as alterações se tornam inconsequentes, no final da década surgem mudanças curriculares com a gestão flexível do currículo, discutida e experimentada de 1997 a 2001, e consagrada em normativos para o ensino básico³¹ e para o ensino secundário³², sem que se verifique qualquer alteração para a educação pré-escolar (com orientações curriculares a partir de 1992). De igual modo, acontecem mudanças no sistema de avaliação dos alunos³³, na diferenciação curricular e nos programas, sendo as mais significativas no ensino básico (com a introdução da abordagem por competências e com a regulação das actividades de enriquecimento curricular).

Analisando-se mais em pormenor estes dois momentos, a que poderemos chamar o da reforma, para a década de noventa, e o da inovação, para a primeira do século XXI, constata-se que as temáticas do currículo se mantêm constantes, aliás dentro de uma linha de continuidade traduzida pelo conceito de tradição inventada (Hobsbawm e Ranger, 1985) e na lógica de uma discussão mais centrada no modelo racional legal, ou na focalização normativa, do que no plano da acção organizacional, ou na focalização interpretativa (Lima, 1992).

Aquando da aprovação da LBSE, o termo *Currículo* é de utilização recente no sistema educativo português, aparecendo, em 1973, associado a plano de estudos, ou de um conjunto de disciplinas ou ainda do conjunto de actividades lectivas e extra-lectivas (Pacheco, 2001). Embora o utilize em referências muito secundárias, a LBSE faz uso do termo

²⁸ cf. Decreto-lei n. 369/90, de 26 de Novembro [Manuais escolares].

²⁹ cf. Despacho 142/ME/90, de 1 de Setembro (Actividades de complemento curricular].

³⁰ cf. Despacho 141/ME/90, de 1 de Setembro (Área-Escola].

³¹ cf. Decreto-lei n. 6/2001, de 18 de Janeiro [Reorganização curricular do ensino básico].

³² cf. Decreto-lei n. 7/2001, de 18 de Janeiro [Reorganização curricular do ensino secundário]. Suspensa pelo Decreto-lei nº 156/2002, de 20 de Junho e reposta pelo Decreto-lei n. 74/2004, de 26 de Março.

³³ Juntamente com a avaliação formativa, ressurge a avaliação sumativa externa, ou os exames nacionais, e é criada a avaliação aferida. Assim, os exames nacionais começam em 1993/94, no ensino secundário, e em 2004/05 no ensino básico (9º ano); as provas globais (da responsabilidade das escolas) são aplicadas a partir de 1994/95 e a avaliação aferida é generalizada em 1999/2000.

Desenvolvimento Curricular, associando-o a planos curriculares, embora seja amplamente questionada a sua conceptualização nos documentos preparatórios da CRSE. A reforma curricular tornou-se no centro da reforma educativa, pois constitui o seu centro nevrálgico, originando o que Patrício (1991, p. 10) designa por psicose curricular: “aquilo em que veio a tornar-se a psicose curricular da reforma educativa do Ministério Roberto Carneiro representava apenas, no plano de Actividades da CRSE, uma das 52 actividades previstas para o seu desenvolvimento”.

Adoptando uma noção ampla³⁴, inscrita numa dimensão pedagógica que tem por base diversos princípios enunciados na LBSE (promoção do sucesso educativo, valorização do sentido integrador da aquisição educativa, participação nas actividades educativas e formação para a educação permanente), e focando a escola numa perspectiva de centro e território educativos, a CRSE (1987, p. 185) apresenta o currículo como “um plano de acção, que define o quadro geral de desenvolvimento dos projectos educativos”.

No seguimento da enunciação do conceito de currículo, a CRSE identifica algumas áreas-problema no aspecto do seu desenvolvimento: “inexistência de estruturas de orientação, apoio e coordenação de qualquer processo de desenvolvimento curricular”; “excessivo centralismo no processo de tomada de decisão”; “falta de investimento na organização de redes de apoio regional e local”; “carências essenciais de recursos didácticos e de material pedagógico”; “inexistência de um estatuto de

³⁴ “O currículo constitui [...] o modo de traduzir a ligação da teoria educativa à 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, p. 193).

“O termo currículo é geralmente entendido ou em sentido restrito ou em sentido lato. Em sentido restrito, o currículo é constituído pelo conjunto das actividades lectivas, ficando fora dele todas as actividades não lectivas ainda que reconhecidamente de grande interesse educativo. Em sentido lato, o currículo coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre. O entendimento que a Comissão de Reforma do Sistema Educativo tem do currículo, para os efeitos do presente programa, é o que corresponde ao sentido lato[...] o objectivo é conseguir com um tal programa educativo completo e integrado a formação integral e a realização pessoal dos educandos” (CRSE, 1988, p. 97).

peçoal docente que defenda a estabilidade dos postos de trabalho e defina a margem de intervenção pedagógica individual e colectiva dos professores” (*Idem, Ibidem*, p. 186). Concomitantemente, o grupo de trabalho responsável pela elaboração do documento reconhece que “as condições de funcionamento das escolas não oferecem, regra geral, um suporte eficaz ao desenvolvimento curricular” (*Idem, Ibidem*, p. 188).

A estas áreas-problema, a CRSE acrescenta factores críticos ligados ao parque escolar degradado e insuficiente, ao elevado número de escolas de ensino primário, às taxas de escolarização muito reduzidas; às elevadas taxas de retenção e abandono escolares e ao aumento crescente do número de docentes sem qualificação profissional (*Idem, Ibidem*, p. 179).

Mais questões críticas são identificadas: acentuada desarticulação horizontal e vertical entre os diversos níveis e segmentos de ensino; inexistência de critérios significativos e relevantes na selecção de áreas e conteúdos programáticos; conteúdos programáticos desligados do mundo real dos alunos; carácter pontual das transformações; excessivo número de disciplinas, inadequação dos programas ao tempo que lhes é atribuído; número de alunos por turma; falta de apoios didácticos; falta de objectivos terminais bem definidos; ausência de mecanismos de revisão periódica sistemática; inexistência de uma política global de apoios didácticos, entre os quais a deficiente concepção e dimensão do manual escolar (*Idem, Ibidem*, p. 187).

Em resposta a este cenário crítico do sistema educativo, em geral, e da organização curricular, em particular, surge a primeira reforma curricular pós-LBSE, à luz do Decreto-lei n. 286/89 e demais normativos que lhe estão associados, introduzindo mudanças na organização curricular, em adequação à tipologia organizacional para os ensinos básico e secundário, nos planos curriculares, nos programas, na avaliação das aprendizagens e nos manuais. A mudança principal estaria numa perspectiva de formação educativa do aluno não circunscrita à actividade curricular formal, admitindo-se que a área de formação pessoal e social pudesse vir a desempenhar esse papel. Para tal, “não poderá ser assegurada se tiver expressão apenas a nível de conteúdos disciplinares”

(CRSE, 1987, p. 190) e que de modo algum se poderá traduzir “na criação de disciplinas específicas, mas como uma orientação quanto à natureza dos conteúdos que deverão fazer parte da formação geral básica de todos os alunos e que serão contemplados, quer pela sua inserção horizontal e vertical nos programas de várias disciplinas, quer pelo seu tratamento específico em termos de projectos a incluir num tempo próprio de gestão da escola, onde assumirá relevância a participação da comunidade” (CRSE, 1987, p. 199)³⁵.

Inscrita na agenda educativa e curricular pela LBSE, esta é uma questão incompleta, sendo de assinalar a ambiguidade curricular que representou tanto a disciplina de Formação Pessoal e Social quanto a componente da Área-Escola.

Em termos globais, constata-se que as alterações introduzidas pela reforma curricular não foram claras quanto ao modelo de construção curricular adoptado (Alonso, 1996), faltando uma matriz que orientasse todo o processo de decisão curricular e que introduzisse a problemática do *core curriculum*, ou seja, a discussão em torno de um projecto curricular organizado em função de conteúdos comuns e obrigatórios para todos os alunos, com margens de decisão para as escolas, segundo os preceitos de uma efectiva autonomia curricular.

Num estudo de investigação sobre os ensinos básico e secundário, centrado no pensamento e na acção dos professores relativamente à reforma curricular da década de noventa, conclui-se que “a reforma não correspondeu nem aos objectivos propostos nem às mudanças nas práticas curriculares e nas atitudes dos professores” (Pacheco *et al*, 1996, p. 104). Neste sentido, e numa síntese do estudo, corroborado, em muitas questões, por pareceres do CNE, sublinha-se o seguinte:

³⁵ O CNE (1990, pp. 431-432), no Parecer 6/89 segue esta mesma posição da CRSE: “Quanto à área de formação pessoal e social, para além da dimensão formativa que neste âmbito pode ter a organização escolar e da metodologia do processo ensino/aprendizagem, deve ser assegurada, curricularmente, através da disseminação dos seus objectivos nas várias disciplinas e através da criação de espaços curriculares próprios mas não disciplinares, de frequência obrigatória para todos os alunos, podendo neste caso fazer parte da grande área curricular designada por Área-escola, bem como através da criação de espaços não disciplinares de frequência facultativa”.

- a) os novos planos curriculares não introduziram modificações significativas nos ensinos básico e secundário, já que “a proposta apresentada não é radicalmente inovadora” (CNE, 1990, p. 430)³⁶. Poder-se-ia admitir que a inovação principal estaria na área de Formação Pessoal e Social, que a CRSE (1987; 1988) transformaria na escola cultural, ou na escola pluridimensional, e que o normativo da reorganização curricular traduziria na Área-Escola. A este respeito, O CNE (1990) reconhece que esta área poderia tornar-se na grande desilusão da reforma educativa³⁷;
- b) as estruturas de decisão curricular tanto na Administração central quanto nas escolas não sofreram alterações significativas, com excepção dos Departamentos Curriculares, que se perderam no emaranhado organizacional do novo modelo de gestão e direcção das escolas;
- c) o processo de experimentação de programas pecou por ser rápido³⁸ e inadequado a um projecto de mudança, sobretudo quando não foram salvaguardadas as condições escolares mínimas, por exemplo, ao nível da formação de professores;
- d) os novos programas mantiveram os efeitos curriculares dos anteriores: extensos, prolixos nos conteúdos e descoordenados vertical e horizontalmente³⁹; para o CNE (1993, p. 70)⁴⁰, “é generalizada a afirmação de que, talvez

³⁶ Trata-se do Parecer n. 6/89 [Novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário].

³⁷ “A Área-Escola é uma proposta inovadora de actividades curriculares. Mas em vez de pretender reformar os planos curriculares existentes, ou pelo menos parte deles, aparece como um acrescento o que, para além das implicações na carga horária global, corre o risco de lhe conferir um carácter marginal e, aparentemente, de complemento curricular. Deve-lhe ser atribuído um crédito anual ou semanal de horas à custa da carga horária global existente e não pelo aumento desta. Tal crédito deve ser adequado aos objectivos específicos da Área-escola em cada ciclo e nível de ensino. A criação desta área poderá vir a ser, no entanto, a grande desilusão da reforma educativa se não forem devidamente ponderadas e tornadas disponíveis as condições da respectiva implementação” (CNE, 1990, p. 430).

³⁸ Quanto à generalização, além do seu carácter apressado, refere-se que a preparação dos professores está longe de corresponder à que os novos programas e inovações curriculares exigem” (CNE, 1993, p. 93).

³⁹ “Há um denominador comum aos novos programas: de um modo geral, são demasiado extensos e têm falta de articulação vertical e horizontal” (CNE, 1993, p. 71).

⁴⁰ Trata-se do Relatório sobre a reforma dos ensinos básico e secundário (1989-1992).

- com excepção do 1º ciclo, a maioria dos programas é extensa, mesmo depois de reformulados, o que, por um lado, é incompatível com o recurso às metodologias activas e centradas nos alunos (...) e, por outro, na medida em que não estão definidos objectivos essenciais e de aprofundamento”;
- e) a avaliação dos alunos manteve-se superficial em termos de mudanças efectivas, sem que a avaliação formativa se tornasse na principal modalidade adoptada pelos professores e sem que se verificasse a sua adequação aos novos programas⁴¹, falando-se, inclusive, de um diploma que “*supõe uma escola básica que não existe* e cuja construção exige não só uma maior coerência legislativa como a criação de melhores condições materiais e pedagógicas nas escolas”⁴²;
 - f) as condições escolares não possibilitaram a introdução de uma metodologia de ensino mais activa, continuando-se a ensinar segundo a “cultura escritural”⁴³ que é definida pelo manual;
 - g) a motivação dos professores perdeu-se no individualismo pedagógico⁴⁴ e na contradição permanente entre os discursos e as práticas, embora no período inicial mostrassem entusiasmo;

⁴¹ “Foi referida a incompatibilidade entre o novo sistema de avaliação e as orientações que sobre esta são dadas no programa” (CNE, 1993, p. 87).

⁴² cf. CNE, Parecer 2/92 – Avaliação dos alunos do ensino básico.

⁴³ “Tratando-se objecto impresso [manual escolar], integrar-se-ia na chamada *cultura escritural*, ou seja, na chamada “Galáxia de Gutenberg” (...) nos nossos dias, muitos docentes, devido às falhas da sua preparação científica e pedagógica, tendem a dogmatizar o conteúdo dos manuais, exigindo que os alunos os memorizem e reproduzam fielmente. Há professores que não se debruçam sobre o programa da disciplina que leccionam, limitando-se, pelo contrário, a ensinar o que “está escrito” no manual adoptado” (CNE, 1990, pp. 605-606).

⁴⁴ Num estudo sobre a experimentação dos programas no 11º ano de escolaridade, Castro, Afonso, Pacheco e Magalhães, 1993, p. 103, concluem: “O que se encontra é uma atitude de individualismo pedagógico, visível na ausência de uma “colegialidade” docente”, e com tradução também no favorecimento de métodos de trabalho individual e formas tradicionais de avaliação dos alunos e na permanência de actividades didácticas centradas no professor. A reforma configura-se assim como um processo localizado que acaba por não intersectar os professores enquanto grupo profissional e por não se traduzir em mudanças significativas nas suas práticas”.

- h) também não se registou uma maior participação dos encarregados de educação nos processos de decisão curricular;
- i) a reforma curricular centrou-se fundamentalmente nos planos curriculares, nos programas e na avaliação dos ensinos básico e secundário, não abrangendo a educação pré-escolar, sendo de “estranhar o silêncio total”⁴⁵.

Tais resultados podem ser interpretados no sentido da afirmação que a reforma curricular obedeceu a uma lógica de ritualização, ou seja, aplicação dos normativos sem a modificação do “trabalho pedagógico quotidiano”, que existe nos contextos da escola e da sala de aula (Bonami, 1996). A não legitimação das mudanças curriculares pelos professores é explicada pelo facto de não ter existido uma linha coerente de prossecução da reforma, tendo-se registado, inclusive, uma descoordenação entre aquilo que foi proposto no plano da CRSE e aquilo que foi a prática da sua operacionalização.

Os resultados menos conseguidos da reforma são naturalmente os que fazem parte de qualquer reestruturação educativa, principalmente quando a ênfase é colocada na mudança do edifício jurídico e na arquitectura curricular que lhe corresponde, deixando as práticas curriculares inalteradas no plano da sala de aula. Para tal, é preciso reconhecer que é ao nível da escola, e não propriamente no plano do normativo, que se situa basicamente a mudança e que esta é condição indispensável para a emergência de uma prática de inovação curricular.

A reforma desvanece-se com a experimentação e generalização dos programas. Em diversos textos está presente a premência de abandonar a reforma⁴⁶, inconsequente nos seus objectivos, como revelam os estudos realizados (Estrela, 1998), e encetar o período de inovação, capaz de intersectar as práticas escolares.

⁴⁵ “Dado o carácter fundamental da educação pré-escolar estranha-se o silêncio total sobre esta questão” (CNE, 1990, p.432). cf. , também, Parecer 1/94 – A educação pré-escolar em Portugal.

⁴⁶ Para Bártolo Paiva Campos, 1993, p. 34, “há que abandonar a ideia de uma reforma e pensar que a função das instâncias centrais é, sobretudo, a de criar condições para que as reformas, as inovações aconteçam localmente”.

Ostensivamente preenchido pelo discurso de reforma, o debate educacional desloca-se, nos finais da década de noventa, para o discurso da inovação, iniciando-se com os projectos de revisão curricular⁴⁷ a fase da inovação curricular, dominada pelas “lógicas locais” (Benavente, 1992). Não é alheio a esta fase o impacto em Portugal de políticas descentralizadas, orientadas para a autonomia da escola, entendida cada vez mais como um território curricular, e para a responsabilização dos actores educativos.

O processo de revisão curricular liderada pelo Departamento da Educação Básica e pelo Departamento do Ensino Secundário é o reconhecimento oficial de que a reforma curricular falhara, sendo necessário centrar os esforços de mudança na melhoria das práticas pedagógicas, pois este “é um processo que vai ao núcleo duro do ensino e da aprendizagem e que mexe nas práticas mais enraizadas que, como sabemos, não dependem de uma decisão” (Benavente, 1998, Entrevista ao Jornal *Público*, 27 de Dezembro).

Apesar de serem apresentados no contexto duma inovação (Fernandes, 2005; Olinto, 2005), os projectos de revisão curricular representam mais um olhar crítico sobre a reforma curricular⁴⁸ do que uma mudança significativa, reconhecendo-se a sua incapacidade para alterar a estrutura do processo de decisão curricular (Pacheco, 2000). Tanto a revisão do ensino básico, iniciada em 2001/02, como a revisão do ensino

⁴⁷ Referência para o período que vai de 1997 a 2001. O Departamento da Educação básica e o Departamento do Ensino Secundário lideraram a denominada flexibilização curricular, ou reflexão curricular participada, baseados no documento de orientação das políticas educativas do Ministério da Educação para os ensinos básico e secundário.

⁴⁸ O Ministério da Educação, 1997, p. 50, inventaria estes problemas no âmbito dos programas do ensino básico e para as quais ainda não encontrou solução: “Necessidade tornar claras finalidades essenciais do currículo e competências a desenvolver para todos; definição de objectivos mínimos a nível nacional; necessidade avaliar o próprio currículo; insuficiência da flexibilização; necessidade articular vertical e horizontal e inter-escolas; extensão – necessidade redução/equilíbrio de conteúdos; necessidade conteúdos menos abstractos; necessidade redução número disciplinas; necessidade rever transversalidade e coordenação de disciplinas e as áreas opcionais 3.º ciclo; adequação aos níveis etários e interesses dos alunos e a cada região; desarticulação entre disciplinas e ciclos; excessiva carga horária do currículo; necessidade envolvimento de todos os actores no desenvolvimento curricular; necessidade de prevenir riscos da flexibilização excessiva; má qualidade de manuais/necessidade de selecção de manuais e produção de materiais de apoio pelo ministério”.

secundário, prevista para o ano lectivo 2001/02, suspensa em 2002/03 e retomada em 2004/05, são processos internos de mudança, controlados pela Administração central com a finalidade de introduzir alterações que não podem ser consideradas nem uma reforma nem uma inovação.

Na realidade, a inovação fica circunscrita à aprovação de normativos que introduzem novos planos curriculares, um novo regime de avaliação das aprendizagens, a substituição da Área-Escola pela Área de Projecto⁴⁹, novos programas (somente para o ensino secundário⁵⁰), a abordagem curricular por competências (somente no básico) e a organização curricular por projectos.

A mudança curricular oficial, iniciada no ensino básico no ano lectivo 1996/97, com a finalidade de lançar o processo de reflexão participada, é sustentada por dois argumentos principais: envolver os estabelecimentos de ensino na identificação dos problemas e dotá-los de mais autonomia na gestão do currículo⁵¹. A escola passa, assim, de um local de implementação de decisões curriculares, definidas pela Administração central, a um local de construção do currículo, reconhecendo-se o *poder localizante* dos professores⁵². Sublinhando-se os propósitos do Ministério da Educação (1987a), trata-se de uma construção curricular em diálogo,

⁴⁹ Juntamente com a Área de Projecto são criadas duas áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Para estas três áreas, jamais o Ministério da Educação homologou as orientações curriculares.

⁵⁰ Para o ensino secundário, a revisão dos programas é assim justificada: É evidente o desajustamento entre o currículo proposto e o que realmente se ensina e aprendem situação agravada pela inadequação do actual regime de avaliação, excessivamente pesado e não consistente com a natureza dos cursos; há uma ênfase excessiva nos conteúdos de natureza académica, conduzindo a planos de estudos e a programas demasiado extensos, em detrimento da preocupação em propor tarefas mais significativas nos domínios cognitivo, afectivo e psicomotor e nos domínios dos valores, do desenvolvimento moral e da educação para a cidadania democrática; o currículo não integra com clareza espaços e tempos para a concretização de trabalho experimental, actividade privilegiada no desenvolvimento de aprendizagens e competências; há pouca sintonia com a sociedade e uma articulação frágil entre educação, formação e emprego (...). O currículo é, neste sentido, pouco claro e ambíguo, porporcionando formações que, em muitos casos, são pouco relevantes". cf. Ministério da Educação, 2000, pp. 19-20.

Para uma perspectiva global do ensino secundário, cf. Maria Ivone Gaspar, 1995.

⁵¹ cf. Despacho n. 4848/97, de 30 de Julho [Gestão flexível do currículo].

⁵² Na introdução ao livro de Ivor Goodson – o currículo em mudança – publicado em 2001, pela Porto Editora, Joe Kincheloe fala do *poder imperializante*, para descrever formas fortes de poder, exercidas do topo para a base, e do *poder localizante*, para referir as formas fracas de poder, desenvolvidas a partir da base.

esperando-se que os professores sejam as sementes de um outro currículo e de uma outra escola.

Nos documentos orientadores das políticas para os ensinos básico⁵³ e secundário⁵⁴, inseridos no programa do governo, que avança com a proposta de um pacto educativo⁵⁵, e em todos os documentos em torno da revisão curricular, adopta-se estrategicamente a noção de currículo nacional, centrado na definição de competências gerais e num sistema de avaliação dos alunos, entregando-se às escolas a responsabilidade de organizar a gestão flexível do currículo, isto é, a “possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais”⁵⁶.

A territorialização do currículo é uma das finalidades principais deste período de inovação educativa, recuperando, pelo menos, três aspectos do grupo de trabalho da CRSE: a construção do currículo em contexto de escola, a questão das competências e a área de formação pessoal e social. Ao mesmo tempo, consolida-se a avaliação externa, tanto ao nível das aprendizagens, como ao nível da avaliação de escolas⁵⁷. Sendo que esta é apenas um normativo muito pouco concretizado, pelo menos até aos dias de hoje, aquela ganha terreno em cada ano lectivo que passa, primeiramente com os exames nacionais no 12º ano, depois com as provas globais e com avaliação aferida (realizada em todos os anos de fim

⁵³ cf. Ministério da Educação, 1997b.

⁵⁴ cf. Ministério da Educação, 1998.

⁵⁵ No programa do XIII Governo Constitucional, no capítulo Educação, lê-se o seguinte: “As mudanças em educação devem, neste sentido, ser graduais, centradas nas escolas e nas comunidades educativas, sujeitas a avaliação e a um processo constante e participado de ajustamento à realidade. Daí a necessidade de um pacto educativo que permita substituir a confrontação pelo diálogo construtivo e a importância da criação dos Conselhos Locais de Educação”. O pacto educativo seria apresentado em 1996, embora a sua acção ficasse perdida nos debates políticos, sindicais e profissionais. cf. Ministério da Educação, 1996.

⁵⁶ cf. Ponto 1 do anexo ao Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio.

⁵⁷ cf. Lei n. 31/2002, de 20 de Dezembro [Sistema de avaliação da educação do ensino superior não superior].

de ciclo no ensino básico) e, por último, com os exames nacionais do 9º ano a Português e a Matemática.

Toda a argumentação da CRSE, relativamente ao currículo como plano de acção que se concretiza num projecto educativo, é retomada dez anos mais tarde, servindo de princípio estruturante para a revisão curricular, centrada, por um lado, no currículo nacional e, por outro, nos projectos de escola (projecto educativo, projecto curricular de escola e projecto curricular de turma). Ainda que de uma forma pouco explícita, a CRSE (1987, p. 202) introduz nestas duas interrogações a temática das competências:

“Quais os conhecimentos, capacidades e comportamento serão de esperar no futuro cidadão comum, português, europeu, com a escolaridade obrigatória? Qual o perfil desejável de um jovem à saída do ensino secundário em termos de conhecimentos, capacidades e qualificações adicionais às obtidas no ensino básico?”.

O conceito de competência, e tudo o que pode representar em termos de uma abordagem curricular por competências, é introduzida, pela primeira vez, em 2001, no sistema escolar português, constituindo um critério para a estruturação do currículo nacional, numa perspectiva de formação ao longo da vida. Tratando-se de uma linguagem já referida na LBSE, a competência faz parte dos alicerces do edifício curricular nacional, pelo menos a dois níveis: competências metodológicas (transversais) e competências funcionais (comportamentais).

A noção de competência transversal refere-se à cultura escolar no sentido da busca de um denominador comum presente quer nos saberes adquiridos para lá das disciplinas e áreas, quer nas actividades cognitivas de aprendizagem. Pela sua ideia global de aprendizagem, envolvendo uma série de operações cognitivas, as competências metodológicas estão associadas ao aprender a aprender e à nuclearização de saberes procedimentais, assim identificados nos documentos do Ministério da Educação⁵⁸: métodos de trabalho e de estudo; tratamento de informação; comunicação; estratégias cognitivas; relacionamento interpessoal e de grupo.

Deste modo, no contexto da cidadania, o percurso de formação do aluno é definido pelas *competências essenciais*, ou seja, *competências*

⁵⁸ cf. Ministério da Educação, 2001.

gerais da educação básica, que definem o perfil à saída do ensino básico, e *competências específicas*, correspondentes às situações de aprendizagem previstas para as áreas/disciplinas. Toda esta arquitectura curricular baseada na competência está ausente no ensino secundário, embora também se lhe aplique a noção de currículo nacional.

Porém, e as práticas curriculares assim o evidenciam (Pacheco, 2005a), a noção de competência não introduziu uma alteração da estrutura curricular, dado que o currículo nacional não está operacionalizado em termos de um conjunto nuclear de aprendizagens básicas, mantendo-se a decisão inscrita na linearidade programa-manual e deslegitimando-se o projecto educativo e os projectos curriculares, bem como não permite uma orientação diferente para a avaliação das aprendizagens, pois a escola está organizada para o ensino e avaliação de competências baseadas na memorização do saber.

A inovação curricular da LBSE - área de formação pessoal e social - continua em debate com a revisão curricular, sobretudo pela introdução das áreas curriculares não disciplinares (das quais fazem parte a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica) e pelo reforço das formações transdisciplinares.

A discussão centra-se no modelo curricular – transdisciplinar ou disciplinar⁵⁹ - e na possibilidade de a escola enquadrar no projecto educativo as diversas dimensões de uma formação orientada para a cidadania. Dada a complexidade das temáticas e dada a inexistência de uma vocação da escola para abordá-las fora dos conteúdos programáticos das disciplinas, trata-se de uma questão que envolve muitos conflitos, como se comprova com a educação sexual nas escolas⁶⁰. Por isso, a principal inovação introduzida no sistema curricular pela LBSE permanece indefinida, não só pela divisão, sempre artificial, entre componentes curriculares disciplinares e componentes curriculares não disciplinares, bem como pelo reforço da componente nacional do currículo, pois as componentes regionais e locais não saíram da letra da LBSE.

⁵⁹ Para o CNE, Parecer n. 4/94 (Desenvolvimento Pessoal e Social), a LBSE “delineia a área de formação pessoal e social como área curricular, mas não como área disciplinar, sendo esta uma questão central iniludível, que não queremos esquecer”.

⁶⁰ cf. CNE, Parecer nº 2/2005 – Educação Sexual nas escolas.

Continuando com a noção de escola como organização, introduzida pela revisão curricular e coincidente com a pretensa autonomia curricular, o Ministério da Educação tem procedido a mudanças com largo impacto nas escolas do primeiro ciclo do ensino básico, principalmente na reorganização das actividades de enriquecimento do currículo⁶¹, atribuindo competências às autarquias na sua organização, e na gestão dos tempos curriculares a Matemática e Língua Portuguesa⁶².

De acordo com o Decreto-lei n. 6/2001⁶³, a actividade de enriquecimento do currículo é uma componente extracurricular, assim denominada porque não integra a carga horária obrigatória semanal do aluno, dependendo da iniciativa dos alunos e não sendo obrigatória para os professores. No entanto, para o 1º ciclo do ensino básico, há um outro entendimento sobre o significado atribuído pela Administração central às actividades de enriquecimento curricular⁶⁴. Sendo organizadas em regime normal (manhã ou tarde), e apesar de serem facultativas, tais actividades tornam-se obrigatórias para os alunos, transformando-se em actividades curriculares disciplinares, cuja planificação compete à escola em colaboração com diversas entidades promotoras, preferencialmente as autarquias. Para cada uma das actividades são estabelecidas orientações gerais, definidos os perfis de formação de professores e designados os tempos curriculares. Dado que não revoga o que preceitua o decreto, o despacho configura uma situação de duplicidade entre o Estudo

⁶¹ cf. Despacho n. 12591/2006, de 16 de Junho.

⁶² Segundo Despacho (cf. www.dgicd.min-edu.pt) de Setembro de 2006 [orientações curriculares para a gestão curricular do 1º ciclo], o Ministério da Educação fixa as orientações para a gestão curricular do 1º ciclo do ensino básico deste modo: Língua Portuguesa – 8h semanais; Matemática – 7 horas; Estudo do Meio – 5h; Expressões e outras áreas curriculares - 5h.

⁶³ “As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” (Art. 9., Decreto-lei n. 6/2001).

⁶⁴ “Consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: a) Actividades de apoio ao estudo. b) Ensino do Inglês. c) Ensino de outras línguas estrangeiras. d) Actividade Física e Desportiva. e) Ensino da Música. f) Outras expressões artísticas. Outras actividades que incidam nos domínios identificados” (Despacho 12591/2006).

Acompanhado, definida como área curricular não disciplinar, de frequência obrigatória, e o Apoio ao Estudo, apresentada como actividade de enriquecimento curricular, de frequência facultativa, com uma duração semanal não superior a 90’.

Em síntese, prevalece neste período de vinte anos de reforma e inovação curriculares no sistema educativo português um modelo tecnocrático, ainda que dentro de lógicas políticas diferentes, de mudança com o seu centramento mais nas competências da Administração central do que nas competências das escolas e seus actores.

Porque a autonomia curricular surge ligada a um “conjunto de equívocos entre o proposto e imposto, o conseguido e construído” (Morgado, 2000, p.181), enredada nas teias contraditórias das políticas de descentralização, porque o ensino secundário foi mantido na sua identidade⁶⁵, dentro da desordem que o tem caracterizado (Azevedo, 2000), porque o ensino básico foi alterado em questões de gestão do currículo, sem que as práticas pedagógicas fossem significativamente alteradas, cabe perguntar, tal como o fez a CRSE (1997, p. 188): “As condições de funcionamento das escolas oferecem um suporte eficaz ao desenvolvimento curricular?”

Sem esta profunda reflexão todos os propósitos de mudança são deslocados, esgotando-se no centralismo dos reformadores, na subjectividade das medidas e na uniformização⁶⁶ desejada das práticas escolares. Poder-se-á sustentar que as mudanças curriculares continuam a resultar de “operações personalizadas” (Emídio, 1981, p. 192), que se perdem na efemeridade dos normativos e no reforço de um “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1991, p. 262), próprio de uma cultura de prescrição curricular.

Por isso, o problema curricular está tanto do lado das escolas, sobretudo nas condições existentes e na organização, quanto do lado das

⁶⁵ O CNE, no parecer 1/2003 (Reforma do ensino secundário – linhas orientadoras da revisão curricular), afirma que “pouco valor se tem dado à definição da identidade do ensino secundário”. cf., de igual modo, CNE, Parecer 1/2000 – Proposta de revisão curricular no ensino secundário. Cursos gerais e cursos tecnológicos.

⁶⁶ Para o CNE, e no âmbito do Parecer n. 2/2000 – Proposta de reorganização curricular do ensino básico, é necessário “contrariar uma excessiva uniformização da acção pedagógica e um empobrecimento dos conteúdos e metodologias dominantes».

políticas educativas e curriculares, pois admitir-se-á que existem duas escolas: a ideal, dos normativos, dos discursos, das reformas educativas e curriculares; a real, das práticas, dos professores, dos alunos, dos pais, das editoras, dos sindicatos, das associações, entre outros.

Reformar ou inovar pressupõe admitir que a mudança é um processo gradualista de transformação construído na base de expectativas e realidades por diversos protagonistas, que se interligam por uma rede de regulações, conflitos e consensos e que jamais a mudança curricular se concretiza pelo efeito dos normativos.

2. Investigação curricular

Ao longo dos últimos vinte anos de vigência da LBSE, a investigação curricular intersecta todos os níveis de escolaridade, com destaque para os ensinos básico e secundário, sendo residual, a montante, na educação pré-escolar e, a jusante, no ensino superior e na educação de adultos.

Em termos gerais, as temáticas curriculares dominantes têm os registos mais elevados em dimensões que se circunscrevem nas decisões ligadas à reforma e ao processo de reorganização e/ou revisão curricular: Organização curricular (23,3%); Currículo e formação de professores (20,1%); Avaliação (11,8%); Currículo e autonomia/reforma (9,7%) (Pacheco, 2006),

Globalmente, a investigação curricular é dominada pelo predomínio dos discursos dos professores e, conseqüentemente, pela reduzida visibilidade dos alunos e de outros actores educativos, com a tendência generalizada para se indagar sobre os processos de organização do currículo, mormente os que se prendem com o ensino, com a diminuta valorização dos processos de aprendizagem e dos conteúdos que a estruturam.

Poder-se-á falar, neste caso, de uma investigação mais centrada nos contextos de decisão da Administração central, sobretudo naquilo que os normativos prescrevem para a implementação do currículo nas escolas, do

que nos processos e práticas de decisão das escolas e dos seus actores curriculares.

Na linha de pensamento de Ball (2006), e explorando-se os ciclos que estruturam as políticas educativas, o que se pesquisa em currículo é, acima de tudo, o contexto da prática dos professores, essencialmente no que diz respeito ao estudo das suas representações ou perspectivas, relacionado com o contexto de produção da decisão política, isto é, ao nível da elaboração de normativos, documentos, pareceres, discursos dos actores ligados à governação. Deste modo, no momento da escolha da temática de pesquisa, o investigador português é fortemente marcado pela governabilidade do currículo, melhor dito: pela valorização do lado oficial do currículo, sabendo-se que o peso da Administração central é marcante na estruturação do que se faz curricularmente na escola e na sala de aula, aliás no âmbito de uma autonomia limitada, que traduz a actual realidade portuguesa.

Tendo como *corpus* de análise a bibliografia publicada nos últimos anos, incluindo relatórios de investigação, livros, artigos e comunicações, bem como dissertações de mestrado e teses de doutoramento, constata-se que a investigação curricular tem estado muito dependente do ciclo político, que preconiza normativamente a reforma e/ou inovação, mormente no contexto das sucessivas reformas e revisões curriculares.

Porque se trata de uma área muito sujeita a alterações, pois cada governação pretende introduzir mudanças na escola, em particular, e nas políticas de educação e formação, em geral, o currículo, na cultura educacional portuguesa, é perspectivado como uma arena de decisão política mais próxima da Administração central do que das escolas e dos seus actores. Por isso, é longa a tradição de um currículo de vertente administrativa, marcada pelo modelo das racionalidades técnicas (Pacheco, 2002a), pensado, gerido e implementado pelas estruturas (des) concentradas do Ministério da Educação.

É este lado da governabilidade do currículo que tem sido muito valorizado nos estudos realizados em Portugal, tendo pouco relevo a investigação sobre os contextos de produção do texto político, dado que

não tem existido uma pesquisa curricular que coloque no centro da interrogação as políticas educativas e curriculares, quer nos contextos que as influenciam, quer nas orientações e finalidades que as conduzem. Esta ausência de questionamento das políticas tem originado uma investigação muito escolarizada, isto é, uma investigação que tem por finalidade verificar graus de conformidade administrativa (se o professor cumpre, se segue o preceituado administrativo, se o normativo é aplicado...), estudar representações sobre a mudança pretendida (razões de envolvimento, motivos que estão na base de processos e práticas de decisão...) e indagar sobre a articulação entre o produzido pelo normativo e o induzido pela acção dos actores escolares.

Torna-se necessário, neste aspecto, investigar o porquê do normativo, no que Ball (2006) formula ao nível do contexto de influência da produção do texto legal, e os processos e práticas de decisão escolares e não escolares que contribuem para a significatividade dos projectos de educação e formação. Aceitar-se, assim, que “as escolas não são unicamente espaços físicos, confinados a uma geografia localizada, que sofrem um processo de normalização, mas também espaços discursivos, constituídos pelo sistema de ideias, distinções e separações que funcionam para confinar o aluno a determinadas normalizações” (Popkewitz, 2001, p.38).

O que diferencia e potencializa a formação nos espaços escolares tem a ver directamente com as regras formais e informais, que se estabelecem tanto para articular níveis e contextos de decisão curricular, quanto para interligar actores que fazem parte de um grupo de decisão, na medida em que o currículo é entendido como um processo contínuo de deliberação que conjuga intenções educativas em função de espaços e tempos organizacionais.

Deste modo, os resultados de investigação são apresentados em função dos contextos de decisão curricular - político-administrativo, de gestão e de realização – de modo a focalizar Administração central, escola e sala de aula.

A) Político-administrativo

A Administração central define o conteúdo e a forma do currículo, fixando regras formais para o processo de desenvolvimento do currículo, mais ainda em contextos internacionais de globalização de aprendizagens estruturantes. Em concreto, a forma do currículo é ditada pela organização subjacente aos planos curriculares, aos programas e aos mecanismos de regulação do papel da Administração, da escola e de todos os demais intervenientes directos e indirectos nas práticas curriculares.

Globalmente, a investigação curricular tem revelado quer uma clara divisão entre o pretendido e o realizado, quer a existência de ciclos políticos de mudança curricular que nada ou pouco intersectam o funcionamento das escolas em termos de gestão do currículo, incluindo a organização do processo de ensino-aprendizagem no espaço da sala de aula (Pacheco, 2002c).

O que se questiona no processo de desenvolvimento curricular é o modelo de desenvolvimento da reforma, marcado quer pela “ausência de verdadeiros ciclos de experimentação/avaliação/ inovação” (Cachapuz, Francisco; Leite, 1997, p. 299, quer pela noção de escola:

“Antes de mais, importa sublinhar o carácter de racionalidade técnica de tal modelo. Na verdade, a filosofia subjacente é de que a teoria (produção legislativa) determina (?) a prática (inovação no terreno), embora uma e outra estejam temporal e espacialmente desligadas. Em termos estratégicos, a mais importante consequência foi a desvalorização de facto da Escola como centro de inovação, mudança e sucesso educativo. É sobretudo ao nível da escola, e não do sistema, que é necessário construir a inovação e mudança” (*Idem, Ibidem*, pp. 297-298).

Acredita-se, por isso, na eficácia formal do normativo, ignorando-se que as escolas e as salas de aula têm procedimentos que não passíveis de uma mera mudança administrativa.

No contexto político-administrativo, há duas questões fundamentais: currículo nacional; programas /orientações curriculares, sendo ainda de referir a temática dos manuais.

Apesar da tradição portuguesa quanto à existência de um currículo nacional, cuja génese deve ser procurada na criação dos liceus (1836) e no seu controlo curricular a partir da década de 1860 (Pacheco, 2001), a

investigação existente ainda é muito incipiente, talvez porque o termo só começa a ser referido nos textos políticos em finais da década de 1990, entrando, em 2001, nos normativos para os ensinos básico e secundário.

Quando questionados sobre o currículo de âmbito nacional, os professores dos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário são concordantes com a sua existência ao nível de planos curriculares, programas, manuais e avaliação das aprendizagens (Pacheco *et al*, 1996; Morgado, 1998; 2003; Machado, 2006), embora permaneça uma posição muito dúbia, já que são também favoráveis a um maior reforço da autonomia da escola e dos professores.

“Ao nível da autonomia curricular os professores revelam posições pouco claras. Consideram que gozam de expressiva autonomia na gestão dos programas que leccionam e que a programação realizada a nível de grupo disciplinar é uma prática imprescindível para a construção da sua autonomia curricular, uma forma útil e eficaz de gerir e coordenar programas e actividades ao longo do ano lectivo; o mesmo se passa relativamente à avaliação das aprendizagens. No entanto, em simultâneo, concordam com a existência de exames nacionais e de provas globais como estratégias eficazes de coordenação das actividades *inter pares* e de controlo de cumprimento de programas. (...) Estamos, pois, em presença de uma situação paradoxal: os professores reclamam mais autonomia mas, ao mesmo tempo, concordam com a existência de um processo avaliativo, incluindo exames nacionais, decidido e implementado pelo Ministério da Educação” (Morgado, 2003, p. 450).

Quando se decreta a mudança curricular, normalmente os professores manifestam atitudes de concordância (Pacheco *et al*, 1986; Lemos, 1997), envolvendo-se activamente em tarefas destinadas à construção de projectos curriculares nas escolas (Alonso; Magalhães; Portela; Lourenço, 2002). Assim, “a nível do currículo central – *núcleo duro* - poder-se-á dizer que há uma opinião global favorável à implementação dos princípios da reforma educativa” (Lemos, 1997, p. 69) e da revisão curricular (Lourenço, 2003), sendo menos concordantes quanto à mudança ao nível das suas práticas. Na verdade, “embora os professores sejam receptivos aos discursos de mudança e assimilem com relativa facilidade conceitos potencialmente válidos, não conseguem, em igual medida, utilizá-los para transformar as suas práticas pedagógicas” (Morgado, 2005).

Perspectivas diferentes dos professores sobre as mais diversas questões escolares são atribuídas às constantes mudanças que os envolvem e mais ainda aos documentos enunciadores do currículo formal,

“atravessados por racionalidades diferentes, mesmo conflituais” (Ferreira, 1998, p. 73).

Para além da ausência de uma matriz curricular, que evite o retalhamento do currículo nacional, reconhece-se a falta de um quadro teórico consistente sobre o modelo educativo e de aprendizagem que oriente todo o *design*; não estando ainda claro o que se considera básico ou mínimo nos objectivos e conteúdos (Alonso, 1999b).

A noção de currículo nacional está associada à noção de competência, sobretudo a partir do momento em que a Administração central define, em 2001, o currículo nacional como o conjunto de competências e conjunto nuclear de aprendizagens básicas. Duas lógicas diferentes estão na base do currículo nacional centrado (ainda que formalmente) nas competências: uma, que introduz uma inovação na organização das práticas curriculares do ensino básico (Alves, 2004; Roldão, 2003a; Sousa, 2004, Boneco, 2000); a outra, que advoga que tal lógica é o prolongamento da pedagogia por objectivos (Pacheco, 2005a; Alves; Estêvão; Morgado, 2005).

A inovação pretendida, para além de uma organização curricular por projectos, seria a da introdução da abordagem curricular por competências no ensino básico, reconhecendo-se, no entanto, que tal orientação não está a alterar a organização curricular, nem as práticas curriculares dos professores, nem as práticas de avaliação. Num sentido mais lato, a competência ocupa o lugar do objectivo quer nos objectivos gerais de ciclo (agora, competências gerais da educação básica, ou *competências essenciais*, que definem o perfil à saída do ensino básico), quer nos objectivos de aprendizagem (agora, *competências específicas*, dentro de cada área/disciplina). As práticas curriculares dos professores na sala de aula e no modo como elaboram os projectos curriculares (de escola e de turma) legitimam esta substituição, aceitando-se como válida a asserção de que, “no tocante à avaliação do ensino e dos alunos, o facto importante é que o termo competência parece ter ocupado o lugar dos objectivos pedagógicos” (Cronn e Brun, 2004, p. 112).

Ainda dentro do currículo nacional, as orientações curriculares têm sido objecto de pesquisa sobretudo na educação pré-escolar, dada a relevância que têm num contexto de ausência de um plano curricular, de programas e de normas formais sobre avaliação das aprendizagens.

Reconhecendo-se a boa qualidade da educação pré-escolar em termos de organização e de objectivos educacionais (Bairrão *et al* , 1997), as orientações curriculares são perspectivadas pelos educadores não como um instrumento de regulação, mas como um processo de identificação profissional, que lhes permite adquirir uma estatuto profissional idêntico ao dos professores dos ensinos básico e secundário (Costa, 1995;Craveiro, 1999; Araújo, 2005), ou seja, como uma possibilidade de emancipação (Godinho, 2005), no quadro de contextos de trabalhos diversificados e multifacetados:

“O estudo permitiu constatar que as tentativas recentes de regulação da educação pré-escolar não impediram que os jardins de infância portugueses continuassem a constituir, quer do ponto de vista curricular, quer profissional, contextos de trabalho extremamente diversificados e multifacetados” (Trindade e Roldão, 2004, p. 19).

e de práticas curriculares muito individualizadas, que induzem a uma articulação curricular reservada:

“Na educação pré-escolar tem-se como pressuposto que as práticas curriculares se fundamentam em concepções, em formas de pensamento individual (que podem ou não ser partilhadas por grupos) e que são sustentadas por sistemas de interacção e comunicação próprios” (*Idem, Ibidem*, p. 9);

“Não podemos dizer que existe uma articulação curricular activa, uma vez que não nos parece existir um empenhamento profundo dos docentes em conhecer as potencialidades e possibilidades do trabalho em conjunto. Continua, por isso, a abordar-se de forma diferente o currículo nos dois níveis educativos o que leva a descontinuidades na sua transição. No entanto, parece-nos possível considerar a hipótese de existir uma *articulação curricular reservada*, uma vez que os docentes, não rejeitando à partida o trabalho conjunto entre diferentes níveis, expressam nas suas atitudes um baixo empenhamento em que tal aconteça, recorrendo a estratégias e justificações várias (falta a reuniões, falta de recursos materiais, outros problemas da escola considerados de maior relevância)..... concluímos que a articulação curricular vive na dependência da vontade e actuação dos docentes nela directamente envolvidos. O facto de estar escrito que se faz não é sinónimo de que os intervenientes a sintam como sua, isto é, que se apropriem do conceito e que a implementem” (Serra; Costa; Portugal, 2004, p. 56).

Na organização curricular dos ensinos básico e secundário, a investigação está ainda centrada nos seguintes aspectos: planos curriculares; códigos curriculares, sobretudo em termos do 1ºciclo, com a

questão da monodocência e da coadjuvação; áreas curriculares não disciplinares; actividades de enriquecimento do currículo; diversificação/diferenciação; área de formação pessoal e social.

Um dos poucos estudos sobre os planos curriculares é o de Ferreira (1997; 1998), faltando para a realidade portuguesa tanto a elaboração de estudos sobre as disciplinas, nos seus percursos históricos ao nível das reformas e na selecção e organização do conhecimento, quanto a fundamentação dos ciclos e níveis, ainda que para a escolaridade obrigatória tenham sido realizados alguns estudos (Gaspar, 2003; Miranda, 2003).

Com base no projecto curricular integrado (Pacheco, 1998; Alonso, 1999a; Amiguinho, 1992), o 1º ciclo do ensino básico tem sido questionado na base do currículo integrado e sobretudo naquilo que a pluridocência pode significar para a sua alteração através de uma gestão centrada em disciplinas (Dinis e Roldão, 2005; Cerca, 2004; Gonçalves, 2004; Ferreira, 2004; Gaspar, 2003; Dinis, 2002). O impacto da reorganização curricular no 1º ciclo, no que concerne à sua inclusão numa lógica de agrupamento de estabelecimentos de ensino, tem sido estudado (Carvalho, 2003), tal como a diversidade curricular (Matos, 2004), as áreas disciplinares (Educação Física – Franco, 2005; Ramos, 2004; aprendizagem precoce de Línguas estrangeiras – Sousa, 2005) e o projecto educativo (Pereira, 2006; Pereira e Pacheco, 2005; Alves, 2003).

Diversos estudos têm sido orientados para a articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo (Serra; Costa e Portugal, 2004; Marques, 2004; Serra, 2002), entre este e o 2º ciclo (Marques, 2002; Marques e Costa, 2004), e entre o 3º ciclo e o secundário (André, 2003), não deixando de ser pesquisada a questão da formação contínua (Marques, 2002; 2004; Caetano, 2001; Esteves, 1991; 1999; Rodrigues, 1999) e da formação inicial (Braga, 2005; Alonso e Roldão, 2005; Camacho, 2004; Couto, 1998; Flores, 1997; Cordeiro, 1997; Pacheco, 1993).

Dentro das áreas curriculares não disciplinares, a Área-Escola (1989-2001) e a Área de Projecto (com início em 2001) têm concitado a atenção de investigadores, quer nas estratégias de diversificação curricular

(Roldão, 2003b; Pereira, 2005), quer na sua emergência em contexto escolar (Rodrigues, 1994), quer ainda nas estratégias da sua implementação (Capelas, 2003), nas quais se reconhece a tendência para a sua disciplinarização, ou seja, tendência para funcionarem no molde das disciplinas, incluindo a existência de conteúdos formais e práticas de avaliação sumativa.

Sobre as actividades de enriquecimento do currículo é de referir o estudo de Santos (2003), cuja análise está centrada nas formas de auto-organização dos alunos ao nível dos clubes. O código curricular, sobretudo o de organização relacional⁶⁷, é também referido nas pesquisas em torno da formação pessoal e social, podendo concluir-se que se trata de uma área curricular adiada, embora largamente referenciada nos propósitos da Administração central como uma inovação curricular (Almeida, 2006; Castro, 2002; Campina, 2000; Bento, 2000).

As políticas curriculares relativas à avaliação no ensino básico têm sido frequentemente objecto de estudo, com destaque para a sua contextualização internacional e análise da acção governativa (Afonso, 1998; Alves, 2001;2004; Vieira, 2006) e para a relação com diversas áreas disciplinares ou disciplinas (Vale, 2006; Rosmaninho, 2002; Cardoso, 1993; Gil, 1998; Martins, 1998; Santos, 1994).

Dado o centralismo educativo, mesmo que se fale de políticas educativas descentralizadas e de gestão flexível do currículo nas escolas, a diversificação/diferenciação está pouco representada na investigação curricular, ainda que sejam diversos os estudos sobre a diversidade cultural (Leite, 1998; Marques, 2003; Sousa, 2004) e sobre a inclusão/exclusão (Pimentel, 2005; Silva, 2005; Viegas, 2004). A partir de um currículo nacional, as escolas são diversificadas pela natureza dos cursos, com ênfase para o ensino recorrente (Zina, 2000), para o ensino profissional e tecnológico, e pela alteração dos planos curriculares, através de políticas que consagram os currículos funcionais e os currículos

⁶⁷ Existem, de acordo com Michael Young, 1998, duas escolas algo distintas: a escola dos conteúdos disciplinares, com um *código de organização burocrático* e a escola do desenvolvimento pessoal, moral e social, com um *código de organização relacional*.

alternativos (Santos, 1999; Pacheco *et al*, 2000) e as medidas de apoio pedagógico (Gouveia, 2004; Saiago, 2000; Braga, 1999; Salema, 1996).

Relativamente aos currículos alternativos, os professores manifestam uma atitude de indiferença, dada a sua marginalização na escola face aos percursos escolares dos alunos, embora reconheçam também os seus aspectos positivos, considerando-os não discriminantes em termos escolares e sociais. Por isso, os professores olham para os currículos alternativos como “um dos possíveis recursos que as escolas, uma vez dotadas de uma verdadeira autonomia curricular, podem utilizar para reconstruir os itinerários de formação dos alunos” (Pacheco *et al*, 2000, p. 410).

A face mais visível do currículo nacional está no programa, isto é, um documento de programação curricular que estabelece os conteúdos programáticos devidamente seleccionados e organizados em unidades didácticas, com a tendência para a gestão dos tempos de leccionação. O programa é o conteúdo do currículo.

Os resultados de investigação são recorrentes no que diz respeito à extensão dos programas:

“Os novos programas foram considerados demasiado extensos, embora a carga horária média das disciplinas tenha sido declarada adequada” (Pacheco *et al.*, 1996 p. 110).

“De um modo geral, os professores das diversas disciplinas queixam-se de que os novos programas são demasiado extensos. Quanto às dificuldades que existem na sua concretização, alguns professores consideram que os programas não estão adaptados ao tipo de alunos desta escola. Essa falta de adaptação resulta, segundo a maioria dos entrevistados, da falta de preparação anterior e das dificuldades próprias aos alunos desta escola” (Barroso *et al.*, 1998, p. 111).

“Os programas vigentes foram igualmente objecto de crítica por parte do conselho directivo. Os aspectos mais referidos foram: a) rigidez e uniformidade, b) demasiada extensão e c) ausência de componentes de índole prática. Relativamente ao primeiro aspecto foi reconhecido, mesmo assim, que os actuais programas permitem uma gestão flexível de acordo com as necessidades e os ritmos dos alunos. Requer-se sobretudo autonomia e participação da escola e dos professores no processo de concepção e elaboração dos *curricula*. Segundo a maioria das opiniões expressas, esta fórmula possibilitaria ajustar os programas aos contextos locais e regionais, aproveitando melhor os recursos disponíveis localmente, com vantagens para alunos e professores” (Amiguiinho; Afonso; Brandão, 1998, p. 72),

à sua inadequação aos alunos:

“Algumas das críticas que são feitas remetem para a extensão dos conteúdos das várias disciplinas, mas o sentimento mais vezes expresso é a desadaptação

daqueles programas ao tipo de alunos que frequentam a escola. O argumento mais utilizado é que os programas necessitam de conhecimentos prévios que muitos alunos não têm e que para *dar o programa todo* isso exige um ritmo pouco adequado às possibilidades da maioria dos alunos” (Barroso *et al.*, 1998, p. 111).p. 174),

“A estratégia que é geralmente seguida é a de *dar o programa*, mesmo sabendo das dificuldades que os alunos têm em acompanhar esse ritmo, e mesmo que o professor gostasse de *dar outra coisa* (Idem, *Ibidem*, p. 111),

dentro de uma lógica de sobrevivência curricular dos professores:

“Sobrevivendo, à custa de uma elevada percentagem de reprovações e abandono escolar, mas também à custa de um claro abaixamento do nível de exigência dos professores face às dificuldades dos alunos em adaptarem-se ao ensino que eles têm de dar, para cumprirem os programas” (Idem, *Ibidem*, p. 170),

que ocorre numa organização complexa que é a escola, sobretudo questionada pelos conteúdos que veicula e em relação aos quais não há total concordância:

“Ressalta, assim, deste estudo, uma Escola que se desenvolve em direcção a uma crescente complexidade em termos de valências e de funções. Organização complexa não apenas pelas actividades tradicionais relacionadas com a gestão dos currículos e do trabalho pedagógico dos professores e dos alunos mas, sobretudo, pela variedade de outras actividades que a Escola promove, cria e sustenta por livre iniciativa” (Castro; Duarte, Afonso, 1998, p.60).

“A reforma curricular, neste estabelecimento de ensino, é avaliada, no plano das orientações, por parte dos professores inquiridos, como globalmente adequada nas dimensões referentes aos conteúdos, às metodologias, à avaliação, à Área-Escola. No entanto, na dimensão “conteúdos” emergem algumas opiniões que, em aspectos pontuais, manifestam alguma discordância” (Idem, *Ibidem*, p. 63).

Diversa investigação curricular refere os manuais ou livros de texto nos processos e práticas de mediação curricular e da organização das actividades didácticas, concluindo-se que os professores dos ensinos básico e secundário os utilizam de forma significativa na planificação das aulas, não trabalhando directamente com os programas (Pacheco, 1995), sendo a sua escolha nas escolas feita de modo muito débil, de acordo com práticas muito estandardizadas (Morgado, 2003). Para o 1º ciclo, conclui-se:

“se, por um lado, é muito enfatizada a sua frequente falta de qualidade, por outro, estes parecem ser um instrumento de trabalho que inspira as práticas curriculares dos docentes em múltiplos aspectos, nomeadamente a organização e sequência das aprendizagens” (Dinis e Roldão, 2004, p. 70)

Por último, é ainda muito escassa a investigação centrada na relação educação/meios de comunicação social, podendo-se argumentar, com os dados disponíveis (Silva, 2004), que as políticas educativas e curriculares são mediatizadas em momentos de reforma ou de inovação, com a divulgação pública dos seus aspectos mais controversos: disciplinas, conteúdos e avaliação. Quer dizer, pois, que a educação é um campo de muita discussão pública com a intervenção de fazedores de opinião que sobre a escola têm uma visão conservadora. Daí que o efeito do campo do jornalismo na educação seja mais preponderante na produção do texto político, sobretudo do normativo e das orientações da Administração central, do que nas práticas das escolas, exceptuando os comportamentos de professores, alunos e pais e alguns casos problemáticos da avaliação das aprendizagens. Neste sentido, observa-se que a comunicação social tem um peso fundamental nas imagens sociais que são construídas em períodos de mudança de governação, geralmente associadas a reformas e revisões curriculares.

Quase nula é a investigação que tem como objecto a relação estratégica entre educação e autarquias⁶⁸, possivelmente face ao centralismo que se mantém na concepção e gestão do sistema educativo. No contexto das políticas de descentralização, na tendência para que o poder local passe a ter competências que extravasem os transportes, os edifícios (na educação pré-escolar e no 1º ciclo) e o serviço social, é de admitir, face às ofertas educativas existentes que os municípios tendam para uma maior assumpção de responsabilidades no contexto da

⁶⁸ A este respeito, vide o estudo de Jorge Martins, Gracinda Nave e Fernando Leite, 2006, com o propósito de caracterizar a intervenção autárquica no domínio educativo.

organização do ensino básico⁶⁹, incluindo as questões curriculares (de que a Língua estrangeira é um exemplo actual) e a colocação de professores.

B) Nível de gestão

Ao nível de gestão, a investigação curricular está essencialmente focada na autonomia da escola, nos projectos educativos e curriculares, na gestão do currículo, na transição entre níveis e ciclos de ensino, na integração e diversificação curricular e na escola como organização.

Uma questão central na análise das políticas educativas e curriculares situa-se na especificidade dos contextos escolares em termos da construção de uma autonomia curricular, com margens de liberdade significativas para as escolas e municípios, e de uma autonomia pedagógica ao nível da acção dos professores nas salas de aula.

Os estudos evidenciam a relativa autonomia das escolas (Machado, 2006; Pereira, 2006; Morgado, 2003) na construção do currículo, pois a concepção técnica tem dominado as mudanças educacionais em Portugal, enunciando, ao nível da letra expressa do normativo e das orientações políticas, a descentralização e originando, no terreno das práticas escolares, a recentralização. Quer dizer: a prática curricular é autónoma no discurso e nos textos curriculares políticos, mas é definida e regulada pela Administração central por meio do estabelecimento de referenciais concretos (Pacheco, 2006; 2002a).

⁶⁹ O papel das autarquias na educação é analisado no estudo, realizado por Jorge Martins, Gracinda Nave e Fernando Leite, "As autarquias e a educação em 2001/2002 na Região Norte", publicado em 2006. Conforme sublinham os autores, "de facto, praticamente desde 1996, tem-se vindo a assistir a uma alteração na *relação de forças* entre poder central e poder local, no que respeita à distribuição e ao exercício de algumas funções educacionais relevantes, alteração essa que aponta para um novo patamar da capacidade de intervenção autárquica. Por um lado, certos domínios que eram reserva exclusiva da administração central, como, por exemplo, a definição das componentes curriculares do ensino básico e o respectivo recrutamento de professores, foram progressivamente assumidos como áreas de *competência moral* das autarquias; por outro lado, na sequência de algumas medidas de política educativa, tais como a Lei Quadro da Educação Pré-escolar, o novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão Escolar, a criação dos Conselhos Locais [Municipais] de Educação ou a elaboração das Cartas Educativas, foram-se desenvolvendo novos espaços de intervenção autárquica que prefiguram uma recomposição do próprio campo educativo, agora já não absolutamente uniformizado, mas mais aberto aos diferentes tipos e ritmos de territorialização educativa municipal" (p. 5).

Neste caso, e perante os tipos de identidades que são construídas e legitimadas na escola, os contextos de ensino são essencialmente produtores de identidades técnicas, pois os professores, no contexto das políticas de homogeneização da educação, são mais avaliados e responsabilizados pelo lado dos resultados dos alunos do que pelo seu lado mais pessoal e de gestão dos processos de aprendizagem (Pacheco e Pereira, 2006). Contribui para esta dimensão de uniformização, o elevado formalismo das escolas (Canário, 2005), a tendência que se observa, face às políticas de educação e formação da União Europeia, para a existência de um currículo europeizado, visível, hoje em dia, no reforço de literacias estruturantes para os ensinos básico e secundário (Pacheco e Vieira, 2006).

Se a globalização impõe a identidade de legitimação (Castells, 2000), a existência de políticas educativas, que a nível nacional regulam o currículo, originam modos de pensar e fazer escolares, valorizados pela noção de implementação, isto é, por modelos de desenvolvimento curricular centrados em objectivos/competências e resultados, cada vez mais enquadrados por políticas de prestação de contas.

Em Portugal é introduzida a identidade de projecto na escola, primeiro para o projecto educativo, a partir de 1989 e reforçada em 1998, depois para os projectos curriculares de escola e de turma, em 2001, identidade esta que pressupõe uma mudança substantiva das práticas de decisão curricular. No entanto, verifica-se, na base de diversos estudos (Morgado e Martins, 2006; Pacheco, 2002c) que os conceitos de autonomia, participação, comunidade, projecto e descentralização, entre outros, se encontram preferencialmente na discursividade dos normativos e documentos de orientação política da Administração central e não, como seria de esperar, nas práticas dos professores.

Tal acontece porque, como refere Leite (2005, pp. 27-28), os processos de desenvolvimento do currículo requerem mudanças essenciais ao nível da escola:

“o contacto que tenho mantido com algumas escolas revela existirem imensas limitações de ordem organizativa que impedem o seu exercício, mas revela também a existência de culturas de escola e culturas profissionais que ampliam essas dificuldades”.

Daí que a noção de projecto educativo ou curricular intersecte a questão da cultura organizacional das escolas:

“Os projectos curriculares que se preconizam para a actual gestão curricular local não pretendem ser meros planos individuais realizados e desenvolvidos no isolamento de cada professor/a, ou de cada professor/a com a sua turma. Eles estão associados à ideia de que a melhoria da educação é reforçada quando a escola se transforma numa comunidade onde prevalece a colegialidade, o trabalho conjunto e onde as crenças e os valores são por todos partilhados e configuram uma visão comum sobre a razão da instituição” (*Idem, Ibidem*, p. 28),

sendo possível colocar esta interrogação e dar esta resposta:

“Será que este processo de juntar as instituições e os professores à força vai conduzir ao desenvolvimento de uma cultura de colaboração? Ainda é muito cedo para responder a esta questão. Algumas escolas ainda estão a sarar as feridas da imposição” (*Idem, Ibidem*, p. 29).

Na prática, os projectos educativos, e poder-se-á dizer o mesmo dos projectos curriculares de escola e de turma, não cumprem as orientações que estão na base da sua elaboração, pois os professores aceitam-nos como documentos de ritualização escolar (Pereira, 2006). Ainda neste estudo é referido que os docentes ainda se encontram numa situação de resistência perante medidas que visam melhorar a qualidade do serviço prestado pelas escolas assente numa maior autonomia. Com efeito, a identidade de projecto não só reforça a sobrecarga burocrática real do trabalho dos professores, como também evidencia a escassa eficácia que esses documentos originam, “vistos apenas como textos escritos, a produzir uma lógica de conformidade, difíceis de articular entre si, na perspectiva dos professores, e de uma utilidade que se lhe apresenta, no quadro da cultura de escola e da profissão em que estão inseridos, no mínimo duvidosa” (Roldão, 2005, p, 69). Neste sentido, na avaliação dos projectos de escola,

“Parece assim evidenciar-se um carácter retórico dos documentos que não provém apenas da visão um pouco “seguidista” dos docentes, aliás historicamente explicável, mas também dos efeitos dessa mesma história e seus mecanismos instituintes ao nível de todo o sistema e dos diversos agentes da sua administração, todos eles portadores, tal como os docentes, de culturas burocráticas fortemente enraizadas que, justamente, não podem mudar-se por via igualmente burocrática” (*Idem, Ibidem*, p. 67).

Tendo como objecto de estudo o ensino básico, e dada a diferença curricular entre o 1º ciclo e os 2º e 3º ciclos, o professor adopta uma postura diferente, dado que a gestão que faz do currículo é mais flexível:

“Ao nível do currículo, parece-nos que não houve grandes alterações nas escolas EB2/3 e ES3, uma vez que os professores incorporaram as competências transversais e as novas áreas curriculares, mas mantêm-se próximos do professor funcionário, consumidor de currículo, enquanto a EBI produz um discurso onde se detectam os conceitos de articulação e descentralização curricular, assumindo o professor um estatuto que se aproxima do profissional, com um papel activo no currículo” (Estrela, 2006, p. 184).

O projecto educativo de escola, tal como foi regulado em 1989 e em 1998, é um documento de identidade da escola/agrupamento, constituindo um referencial para a planificação das actividades educativas no âmbito de uma comunidade escolar. Esta perspectiva é questionada por Pereira (2006) que estudou o projecto educativo no seio de um agrupamento de escolas do 1º ciclo, concluindo que não são, de facto, documentos de orientação para a planificação das práticas pedagógicas de professores e alunos, não cumprindo, por isso, as orientações que estão na base da sua elaboração, pois os professores aceitam-nos como documentos de ritualização escolar.

“Os projectos analisados são genericamente mais projectos de planificação pré-activa do que projectos de planificação interactiva, isto é, o projecto educativo constitui um documento que se traduz no cumprimento de uma opção educativa, não respondendo nem a processos mais amplos de construção da autonomia da escola, nem a mecanismos de participação de actores educativos, nem à partilha de práticas pedagógicas entre professores. Assim, a construção do projecto educativo acentua as intenções sem que se torne num documento de planificação das práticas pedagógicas dos professores.

Em síntese, os projectos analisados são documentos que reflectem, essencialmente, preocupações de carácter formal, elaborados por um grupo de docentes, não correspondendo, deste modo, à apropriação por parte dos actores educativos em geral, da ideia de que o projecto educativo também lhes pertence, e sobretudo que deles dependem as noções de mudança e inovação das práticas educativas, pois estas não se operacionalizam simplesmente por determinação legal” (Pereira, 2006, p. 155).

Idêntica atitude crítica é adoptada por Fontoura (2000), Ramalho (1994) e Viana (2000), que relacionam o projecto educativo com as políticas curriculares de escola, e também por Neves, (1995), que o questiona como documento de planificação da formação contínua de professores.

Reconhece-se que “os professores revelam, no geral, uma deficiente informação sobre o que é um *projecto educativo* e em que medida se distingue de um simples *plano de actividades*” (Barroso *et al*, 1998, p. 104), sendo um “documento relativamente simplificado” (Freitas; Silva; Santos, 1998, p. 58) e não possuindo os seus actores representações correctas sobre a sua concepção e desenvolvimento:

“A análise [do *projecto educativo*] pode levar-nos a concluir que não dá resposta a problemas concretos e/ou específicos da escola e que a sua elaboração foi um processo algo simplificado, que não se baseou num diagnóstico prévio de problemas nem na formulação de prioridades de acção” (*Idem, Ibidem*, p. 59).

Por isso, os professores consideram o *projecto educativo* como um “documento eminentemente prescritivo”, embora tenham esta posição sobre os normativos:

“a análise efectuada sugere a existência de um desencontro nos discursos dos docentes que referem, por um lado, possuir um conhecimento vago da legislação e, por outro lado, a consideram como fonte essencial de poder, saber e segurança” (*dem, Ibidem*, 71).

Sobre os *projectos curriculares*, a investigação têm incidido sobretudo nos *projectos curriculares de turma*, reconhecendo-se a secundarização do *projecto curricular de escola* (Pacheco e Morgado, 2003), aliás dentro das dúvidas colocadas aos *projectos de escola*:

“Relativamente às mudanças gerais verificadas nos processos de desenvolvimento do currículo, pela análise efectuada, inferimos que nem sempre os desafios de mudança e inovação são, só por si, o remédio para todos os males (...) são muitas as dúvidas quanto à construção dos *projectos curriculares*” (Vieira, 2005, p. 160).

Poder-se-á questionar até que ponto os *projectos curriculares*, no ensino básico, constituem um desafio à organização do currículo (Gouveia, 2005), sendo partilhados por todos os docentes (Reis, 2005) e originando mudanças ao nível das práticas escolares:

“Vivemos, ainda, num clima caracterizado por múltiplas contradições, em que no mesmo espaço organizacional (escola) coexistem perspectivas opostas: professores que consideram que a concepção de *projectos curriculares de escola* e de *turma* implica um melhor conhecimento dos alunos e dos contextos e, portanto, uma melhor (re)contextualização da gestão do currículo, a par de outros que consideram que estes *projectos* nada vieram trazer de novo às suas práticas; professores que defendem a necessidade de mais espaços para reunir e trabalhar em equipa *versus* professores que consideram que já há demasiadas reuniões de conselho de docentes” (Ramos e Costa, 2004, p. 94).

A gestão do currículo é objecto de pesquisa mais no 1º ciclo do que nos 2º e 3º ciclos ou ensino secundário, dado que não existe para os primeiros quatro anos de escolaridade⁷⁰ um plano curricular que seja implementado na base de disciplinas e na predeterminação dos tempos curriculares que lhe poderiam ser atribuídos⁷¹. Deste modo, as áreas curriculares disciplinares e as áreas curriculares não disciplinares definidas para o 1º ciclo não têm uma carga horária semanal específica, sendo a sua gestão curricular realizada em função de 25 horas semanais, com vantagens para a existência da monodocência:

“De facto, no 1º ciclo a compartimentação disciplinar por áreas de saber não é aconselhada e quando surge é muitas vezes forçada. A monodocência neste nível educativo surge como uma vantagem não só para a concretização e aquisição de saberes de forma interdisciplinar, como também para o desenvolvimento nos alunos de capacidades, valores e atitudes decorrentes da criação de situações de participação e intervenção social no trabalho da sala de aula, na escola, no meio” (Fernandes; Martins; Mendes, 1997, p. 57).

Esta flexibilidade curricular na gestão dos tempos lectivos revela, porém, que os docentes valorizam a Língua Portuguesa e a Matemática:

“quer nos discursos analisados quer nas práticas observadas é possível identificar uma tendência predominante para a valorização do trabalho nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, consideradas as áreas nobres e basilares do currículo” (Dinis e Roldão, 2004, p. 73)

“A maior parte das tarefas escolares são propostas (impostas) pelo professor e têm maior incidência no “núcleo duro” do programa (Língua, Matemática e Estudo do Meio)” (Canário; Rolo; Alves, 1997, p. 57).

O Departamento Curricular, pelas competências que lhe são atribuídas na gestão do currículo, é um órgão central na escola, capaz de promover o trabalho cooperativo entre os professores. Contudo, reconhece-se que

“não se assistindo a um momento efectivo de diálogo e partilha de experiências relativas à gestão curricular das disciplinas (...) não têm, a maior parte das vezes, consequências nas práticas dos professores (...) não há uma prática sistemática e regular de fazer este tipo de trabalho em conjunto, nem durante as reuniões de departamento, nem em momentos menos formais” (Pereira; Costa; Neto-Mendes, 2004, pp. 153-154).

⁷⁰ cf. nota de rodapé n. 43

⁷¹ Para o ano lectivo 2006/07, o Ministério da Educação introduz tempos lectivos mínimos para a leccionação da Língua Portuguesa e da Matemática, bem como para diversas actividades de enriquecimento do currículo.

A gestão curricular depende também doutros órgãos, caso do Conselho de Directores de Turma, do Conselho de Ciclo e do Conselho Pedagógico - “o verdadeiro órgão representativo dos professores, a quem se reconhece a competência científica e pedagógica e de quem se espera uma orientação dos processos vitais da escola” (Freitas; Silva; Santos, 1998, p. 71) – ainda que se possa concluir que as estruturas intermédias de gestão são órgãos burocráticos de controlo curricular e não propriamente espaços para a discussão das práticas curriculares. Os Departamentos Curriculares não constituem espaços onde se trabalha a planificação dos professores (Dácio, 1994; Albuquerque, 1998); são instâncias de controlo formal, fortemente valorizadas no contexto da organização escolar:

“No contexto da organização escolar privilegia-se a intervenção dos grupos formais institucionalizados reforçando-se desta forma uma dimensão mais burocrática”(…) é escassa a importância atribuída a grupos informais de actores intra ou extra-escolares, e mesmo em relação aos grupos formais apenas alguns se destacam pela frequência e variedade de actividades que asseguram” (Freitas; Silva; Santos, 1998, p. 63).

No entanto, deve reconhecer-se que uma organização curricular por projectos no ensino básico requer não só uma alteração das estruturas de decisão no interior da escola, em que cada professor se reconheça como um elemento de um grupo, bem como o reforço da liderança curricular, sabendo-se que esta é débil:

“A dinâmica organizacional da escola parece caracterizar-se por um trabalho monodisciplinar assegurado pelos Grupos Disciplinares e por alguns professores mais dinâmicos e interessados, traduzindo, por um lado, uma dinâmica individual/sectorial e, por outro, uma certa desarticulação entre estruturas e entre actividades (....) Os projectos em curso, de natureza disciplinar ou extracurricular, denotam a existência de uma estratégia pluri e transdisciplinar e a quase ausência de uma construção colectiva e negociada de actividades e de objectivos, apesar de se verificar nos documentos e nos discursos referências à interdisciplinaridade. A debilidade da liderança do principal órgão de gestão da escola impede a implementação de dinâmicas de cooperação e de acções coordenadas entre os órgãos internos e entre os diferentes actores escolares” (Freitas; Silva; Santos, 1998, p. 149).

“É ao nível da turma (1º ciclo) ou do Conselho de Turma (2º ciclo), com a elaboração do Projecto Curricular de Turma, que a integração curricular deverá adquirir maior significado, caracterizada pela articulação horizontal de conteúdos na perspectiva da melhoria das aprendizagens dos alunos. O Conselho de Turma e o Conselho de Docentes, com base numa visão global dos conteúdos das diferentes disciplinas, pode potenciar o desenvolvimento de práticas de interdisciplinaridade que tendam para o esbater das fronteiras entre as disciplinas e reforcem a unidade e a integração dos saberes” (Brites e Costa, 2004, p. 140).

Ainda no tocante ao contexto de gestão, e no enquadramento da liderança curricular, os estudos questionam a escola como organização, que

“não deverá ser percebida como resultado de uma acção de tipo reprodutor de normativos, mas também, e principalmente, ser entendida como co-construção de um corpo de regras próprias, expressão inequívoca dos caminhos que a escola, enquanto todo, escolher para trilhar” (p. 105) (...) “a consciência de que muito do sucesso na implementação da reorganização curricular nas nossas escolas depende da natureza e grau de implicação dos seus professores e do modo como os mesmos reconfiguram as suas concepções e práticas, tornando-as cada vez mais inovadoras, atractivas e significativas, está na base do desenvolvimento deste estudo” (Rodrigues e Sá-Chaves, 2004, p. 107),

cujas regras de funcionamento são caracterizadas do seguinte modo:

“E, se as práticas organizacionais detectadas na Escola da Proa indicam sinais de mudança, manifestam-se também, por outro lado, situações de dissensão e de conexão débil, “modos de funcionamento disjuntivo” ou mesmo “infidelidades normativas” (Lima, 2001, 45.69). E não foi só a ausência de formalização de vários procedimentos (como foi o caso dos projectos curriculares de turma) que encontramos situações desta ordem, mas também ao nível de outras áreas onde as intenções e os objectivos se encontravam desconectados das acções e das práticas, como sejam as reais limitações de uma gestão e articulação curriculares ao nível dos Departamentos ou as dificuldades de, em termos dos Conselhos de Turma, se implementar um trabalho cooperativo, se constituírem equipas educativas para que efectivamente se pudesse construir o currículo como projecto da turma” (Costa; Ventura; Dias, 2002, p. 91).

c) Nível de realização

A investigação curricular tende a enredar-se em questões normativas, com realce para processos e práticas de organização e gestão de práticas curriculares ao nível das escolas, e não tanto ao nível da sala de aula (Pacheco, 2006). Neste caso, as componentes operacionais do desenvolvimento do currículo, com excepção para a avaliação das aprendizagens, não constituem um objecto de pesquisa, possivelmente pela crítica feita ao modelo das racionalidades técnicas, ligado à denominada engenharia tyleriana, que faz do currículo, entendido como sinónimo de programa, um plano estruturado para a organização e controlo da aprendizagem comportamental dos alunos. Ao valorizar-se o currículo como uma construção social, cultural e ideológica estar-se-á a incutir nos investigadores o desconceituar da organização das situações

de aprendizagem, aceitando-se que o currículo está na escola, mas não na sala de aula?

A planificação em contextos de estágio tem merecido a atenção de investigadores, constatando-se que as práticas de tais docentes se inserem numa lógica de controlo (Pacheco, 1990; Braga, 1998; Silva, 1998), pautada por princípios de reflexão e mudança profissional (Braga, 2005; Peralta, 2000; Pereira, 1995), ainda que as suas concepções sejam expressas “de modo muito pouco consistentes, o que denota que não houve suficiente trabalho de estudo e de reflexão sobre os pressupostos das suas práticas a esse nível” (Rosa, 2005, p. 389). Com efeito, a planificação dos estagiários distingue-se significativamente da dos professores com experiência (Pacheco, 1995), observando-se, para aqueles, que “as concepções e as práticas que têm acerca da planificação e do currículo, de modo mais abrangente, são contraditórias e complexas” (Rosa, 2005, p. 398).

Se falta a investigação sobre as disciplinas também seria necessário o estudo não só do conhecimento escolar, nas suas diferentes vertentes, bem como dos conteúdos programáticos a partir de uma perspectiva curricular, ou seja, selecção, organização, sequencialização, abordagem social, significado cultural, *core curriculum* e diferenciação/adaptação.

Dado o peso dos manuais na preparação de uma aula (Morgado, 2003; Pacheco, 1995), os professores tendem a valorizar mais os aspectos de ordem psicológica e pedagógica do que os de ordem epistemológica, admitindo que se trata de uma componente curricular em relação à qual têm apenas uma autonomia pedagógica (Cunha, 2006). Se os conteúdos são o primeiro elemento didáctico na planificação, os objectivos estão-lhes subjacentes, não existindo, de facto, a assunção de uma pedagogia por objectivos por parte dos professores, excepto nos casos de supervisão de estágio (Pacheco, 1995).

Quanto às estratégias, a investigação curricular tem sido orientada para a dimensão cognitiva das aprendizagens (Morais, 2004; Nobre, 2004; Pinto, 2000), para a relação ensino/aprendizagem (Veiga Simão, 1992) e para a integração curricular (Veiga Simão, 2001).

A operacionalização do currículo termina (e também começa, através da avaliação diagnóstica) com a avaliação das aprendizagens, cujo estudo em contexto escolar tem privilegiado as perspectivas dos professores sobre as aprendizagens dos alunos (Serpa, 2005; Alves, 2004; Pestana, 2003; Santos, 2003; Barreira, 2003; Alves, 2001; Gil, 1998; Leite, 1998), com ênfase para a avaliação formativa (Ferreira, 2004; Braga, 1999; Martins, 1998), os exames (Cardoso, 1993; Couto, 1997; Tomé, 2005), os critérios (Alves, 2004; Pacheco, 2002b; 1998; Rodrigues, 1998) e os normativos (Jorge, 1994).

No estado da arte sobre a avaliação das aprendizagens, Barreira e Pinto (2006) elegem como temas de estudo a avaliação prescrita, com ênfase para as sucessivas mudanças dos normativos, para a reorganização curricular e para a qualidade das aprendizagens, a consistência entre as concepções e práticas de avaliação, a avaliação como um processo de comunicação interpessoal, os instrumentos e os seus usos nas práticas de avaliação, a avaliação como prática social complexa, entre outros.

Dada a frequente alteração dos normativos, apesar da aparente estabilidade das decisões na década de 1990, “os zig-zags legislativos frequentes não criaram um ambiente favorável a mudanças nas práticas avaliativas, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de atitudes e práticas mais formativas, ao serviço dos alunos e das suas aprendizagens” (*Idem, Ibidem*, p. 88). Conhecendo-se, através de diversos estudos realizados nos ensinos básico e secundário, que as práticas ficam aquém das concepções e dos discursos sobre avaliação, poder-se-á “dizer que a lei não muda necessariamente as práticas, embora crie um contexto mais favorável para que elas possam acontecer” (*Idem, Ibidem*, p. 89). Em tais práticas, cada vez mais reguladas no ensino secundário pela questão dos *rankings* de escolas, argumentando-se que as práticas avaliativas dos professores são condicionadas pelos exames e pela seriação das escolas (Tomé, 2005), os professores

“utilizam critérios diferenciados e reconhecem a importância da sua clarificação e divulgação, nomeadamente para que os alunos os possam ter em conta como referências na sua aprendizagem. Todavia dão mais ênfase aos conhecimentos e menos às capacidades e atitudes e não explicitam tanto quanto seria desejável os

objectivos e critérios de avaliação, tendo da avaliação uma representação de uma actividade que se exerce de forma solitária e não partilhada com os intervenientes educativos” (Barreira e Pinto, 2006, p. 89).

Daí que as práticas de avaliação sejam basicamente dominadas pela avaliação sumativa, ainda que a avaliação formativa seja a principal modalidade de avaliação prescrita para o ensino básico. O peso da avaliação sumativa no quotidiano escolar faz com que as estratégias de avaliação formativa, quando utilizadas, sejam de natureza sumativizante (Pacheco, 1995), concretizadas através de testes ou provas escritas, isto é, avalia-se somente depois de se ter processado o ensino, não existindo uma relação estreita entre a avaliação e aprendizagem” (Barreira e Pinto, 2006, p. 90).

A relação entre resultados escolares e práticas de aprendizagem com os actores educativos e os contextos social, económico, político e escolar é algo que necessita de ser aprofundado, pois a maior parte dos estudos encara a avaliação como um processo individual desenvolvido pelo professor na sua actividade profissional (Barreira, 2003), não sendo perspectivada como uma prática social complexa, que requer a análise crítica dos seguintes factores: alunos (motivação, formação, estratégias e estilos de aprendizagem, hábitos de estudo...); professores (formação, motivação, culturas de trabalho, estratégias de avaliação...); pais e encarregados de educação (papel interventivo nos percursos de aprendizagem dos educandos...); escola (organização administrativa, organização curricular, organização pedagógica, lideranças, estratégias de diferenciação das aprendizagens...); Administração central (políticas educativas e curriculares, estratégias de diversificação curricular, regulação de apoios...); editoras (qualidade dos manuais e livros de texto); sociedade (contextos social, económico, cultural, político).

Em síntese, a operacionalização do currículo no contexto de realização do currículo implica a acção directa de professores, alunos, pais e outros actores, na medida em que o currículo é uma prática pedagógica que resulta da intersecção de diferentes práticas com a finalidade de definir e orientar percursos de aprendizagens. Nesta acção, os professores são confrontados com inúmeras contradições, umas que dizem respeito à

diferença que existe ao nível da concepção das políticas curriculares, muito marcadas pela mudança política contínua, outras que se referem á pluralidade de situações com que a escola se debate nos dias de hoje.

Uma das contradições verifica-se entre o que se propõe (colegialidade, trabalho em equipa, integração curricular, diferenciação) e o que acontece em termos de práticas curriculares dos professores, revelando alguns estudos a uniformidade das práticas docentes, com tarefas que são bastante estereotipadas e repetitivas, em detrimento de estratégias que levem a uma participação mais activa dos alunos na construção das aprendizagens” (Canário; Rolo; Alves, 1997, p. 57), a existência de uma estrutura invariante na acção dos professores, independentemente da formação e da experiência (Pacheco, 1995) e a concepção de um currículo como plano e acção prescritiva:

“Parece prevalecer na escola a abordagem curricular (currículo como plano e acção prescritiva), embora, nos discursos, possa estar interiorizada a ideia de um currículo como acção prática e experiencial, no sentido em que os professores assumem algumas deliberações que consideram mais ajustadas” (Salgueiro, 2005, p. 203),

É ainda revelada falta de articulação nas actividades curriculares, desenvolvidas na escola e nas salas de aula, a homogeneidade das actividades dos alunos, organizados em grupos:

“Cada grupo pode sofrer alterações ao longo do ano lectivo, mas funciona sempre como um todo eminentemente homogéneo, sendo submetido a tarefas semelhantes, supostamente adequadas ao seu ritmo e necessidades de aprendizagem. Sob a intenção de adequação e diferenciação de procedimentos e materiais às “capacidades” e “características” dos alunos são, contudo, desenvolvidas pelos docentes participantes no estudo formas de trabalho marcadas pela concepção de homogeneidade” (Dinis e Roldão, 2004, p 72),

e dificuldade em gerir turmas heterogéneas e em descontextualizar a escola do meio social dos alunos:

“O reconhecimento da dificuldade em gerir turmas heterogéneas, ou o conjunto de críticas relacionadas com o processo de avaliação dos alunos e o projecto subsequente de diferenciação pedagógica a concretizar, revelam o profundo mal-estar dos docentes faces às exigências e aos novos desafios dos mandatos que actualmente se propõem tanto para as escolas do 1º ciclo do Ensino Básico como para os restantes níveis de ensino relacionados com a escolaridade obrigatória, o qual implica, entre outras coisas, mais do que a democratização de acesso, a democratização do sucesso nos três ciclos académicos em questão” (Pires et al, 1998, p. 81).

“Está patente nos discursos dos docentes a ideia de impotência e/ou naturalização, quer face às capacidades e motivações atribuídas aos alunos, quer face às influências negativas de um meio social e/ou familiar menos favorecido. Estes

professores parecem perspectivar a escola com uma capacidade muito limitada de intervenção e dinamização a nível da comunidade local” (Dinis e Roldão, 2004, p. 69).

Perpassa na investigação a existência de uma atitude ambígua dos professores face ao currículo, mormente quando se dizem concordantes com as orientações que são definidas pelas mudanças ao nível das políticas curriculares, e face às condições existentes nas escolas,

“invocando diversos factores (deficiência de instalações, excessivo número de alunos por turma, falta de formação de professores, número de turmas leccionadas, entre outros), que, sendo condicionadores da prática pedagógica dos professores, aparecem a sinalizar algumas incongruências entre o preconizado e o realizado” (Castro; Duarte; Afonso, 1998, p. 63).

Concordando com as políticas curriculares, que têm marcado as mudanças escolares, sobretudo a partir da publicação da LBSE, em 1986, os professores não questionam o porquê das alterações, pois também não reconhecem que estejam perante uma ruptura de paradigma de desenvolvimento de currículo e de escola, adoptando uma estratégia orientada para a normatividade, como se constata em estudos realizados no contexto da gestão flexível do currículo:

“Constatou-se, assim, mais uma vez, no clima e na cultura dos professores, da escola e do sistema, um conjunto de contradições evidentes que leva os professores a desenvolverem uma postura cada vez mais orientada para a normatividade” (Roldão, 1995, p. 29).

“O comportamento dos professores parece ter sido mais reactivo, mais orientado pela necessidade de cumprir o melhor possível o que os normativos legais determinam” (Costa; Dias; Ventura, 2005, p. 117).

Em suma, como afirma um professor, “as escolas vão funcionando, a legislação vai chegando, as normas vão chegando, tudo segue o seu curso, mas tudo continua na mesma; as coisas passam” (Amiguinho; Afonso; Brandão, 1998, p. 68).

3. No tempo presente da LBSE

No tempo presente da LBSE, há uma profunda discussão conceptual à volta do termo currículo, cada vez mais perspectivado como um projecto de formação, que faz e refaz a identidade dos sujeitos, a partir de ideias que são perfilhadas pelos que se situam no pós-estruturalismo e na pós-

modernidade. No entanto, e sendo certo que tanta fragmentação teórica conduz ao renascimento de perspectivas neo-tylerianas, sobretudo com o reforço de uma noção de currículo centrada nas competências e na lógica de mercado, o currículo é um documento de identidade, exigindo aos seus teóricos não só a compreensão da sua organização contemporânea, bem como o situar, na história, política e histórias de vida, os modos de cognição que requer (Pinar, 2004). Aproximando-se dos sujeitos e da diferença que os caracteriza individual e culturalmente, a conceptualização do currículo, muito influenciada pelos Estudos Culturais, não deixa de questionar quer a finalidade social da escola, pois ainda não fomos capazes de a substituir por outra melhor (Nóvoa, 2004), quer a problemática do conhecimento.

O que mais define e caracteriza o percurso constitutivo do currículo é o conhecimento, alfa e ómega da escola. Desde a interrogação clássica de Spencer, formulada em 1861 – qual é o conhecimento mais valioso? – até aos dias de hoje, o conhecimento está em discussão, mais ainda quando os resultados escolares não correspondem às expectativas sociais, originando uma tensão entre defensores de perspectivas diferentes, que se centram ora nos conteúdos e resultados, ora na pessoa e sociedade/cultura⁷².

A selecção e organização do conhecimento para uma estrutura curricular como a escola gera necessariamente polémica, pois o processo de transformação do conhecimento em conhecimento escolar não obedece a nenhuma regra matemática ou a qualquer decisão neutra.

Os que partilham esta perspectiva curricular entendem o currículo como uma pluralidade de textos (Pinar *et al*, 1995) escritos com vista à compreensão dos contextos escolares⁷³. Mais do que um processo técnico

⁷² Dadas as inúmeras classificações existentes, seguimos para estas abordagens a de Herbert Kliebard, 1995: humanistas (conteúdos); desenvolvimentistas (pessoa); eficientistas (resultados); melhoristas sociais (sociedade/cultura). Trata-se de quatro grupos que se posicionam quanto ao conteúdo e função da escola. Poder-se-á dizer que, na história do processo curricular, tem existido uma acção comum, por um lado, entre humanistas e eficientistas, no que diz respeito à cultura comum e à uniformização, e, por outro, entre desenvolvimentistas e melhoristas sociais, quanto à valorização da educação como factor de progresso pessoal e social.

⁷³ Integra-se nesta visão a noção de currículo como prática, que, para Michael Young, 1998, p. 27, não começa com a estrutura do conhecimento, mas no modo como esse conhecimento é produzido colectivamente pelas pessoas. A implicação desta

ou um jogo meramente ideológico, o currículo é um projecto⁷⁴ de formação que se faz em contextos, sendo necessário que se estabeleça uma *conversação complexa* (Pinar, 2004) e uma ampla discussão sobre os seus significados (Pacheco, 2005b).

Não é a terminologia que faz a diferença ao nível das práticas curriculares. A escola tem lógicas consistentes que necessitam de ser compreendidas e mudadas para que o currículo se torne num projecto de formação, criticamente construído, com identidades próprias e com compromissos democraticamente assumidos. A questão do conhecimento é fulcral e ignorar que a escola também produz resultados, que moldam os percursos de formação dos alunos, é algo que necessita de ser registado constantemente. Como refere Moreira (2005, p. 38), é preciso “voltar a considerar mais rigorosamente os processos de seleccionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola. Talvez valesse a pena pensar no que Muller (2003) denomina de “coerência conceitual”, que estimula a promover, na sala de aula, uma evolução coerente da aprendizagem de conceitos. O autor insiste: é preciso considerar o conhecimento como conhecimento, não apenas como instrumento para a formação, para a conscientização, para a promoção do indivíduo”.

Se o currículo se justifica pelo conhecimento, e no modo de organizá-lo escolarmente, não é suficiente, ainda que imprescindível, pensá-lo e discuti-lo social, cultural e ideologicamente. Não basta, segundo Nóvoa (2004, p. 27), preocuparmo-nos com a sua transmissão e aquisição pelos alunos. Temos também de nos interrogar sobre as consequências sociais desses saberes, sobre o modo como a sua mobilização contribui (ou não) para uma vida melhor. E é esta fronteira – a existência de uma teoria do conhecimento prudente – que distingue, em última análise, o *currículo da*

perspectiva é a de que os professores aceitem submeter as suas práticas a uma reflexão crítica e perante isso compreendam o modo de transformar o currículo num contexto de autonomia e independência.

⁷⁴ A noção de currículo como projecto é amplamente inserida na noção de *currículo instrucional*, sobretudo quando se pretende manter, ao nível da sua realização no palco escolar, o papel determinante da lógica de Estado mesmo que se fale insistentemente em autonomia e participação. Trata-se, com efeito, de um projecto administrativo.

modernidade (como ele se organizou ao longo do século XX) do *currículo da contemporaneidade* (tal como gostaríamos que ele se organizasse no século XXI). É o debate que temos pela frente nos próximos anos”.

Por isso, o momento presente exige que se olhe novamente para as áreas-problema e para os factores críticos, identificados pela CRSE no final da década de oitenta. De um modo global, observa-se que muitos dos obstáculos foram removidos, caso das estruturas de orientação (com a criação da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), do reagrupamento de escolas do 1º ciclo do ensino básico, da redução do número de docentes sem qualificação profissional, da criação de redes regionais e locais, da melhoria dos recursos didácticos e de material pedagógico e ainda das taxas de escolarização. Todavia, mantém-se o excessivo centralismo no processo de tomada de decisão, a existência de um estatuto de pessoal docente com os mesmos problemas e o registo continuado de elevadas taxas de retenção e abandono escolares nos ensinos básico e secundário.

Não é sem razão que a questão da reforma curricular esteja sempre presente, no horizonte político, conhecendo-se desde já todo o receituário que é preconizado, com tendência para que a mudança esteja do lado dos planos curriculares, dos programas, da avaliação e dos manuais e não do lado como os alunos aprendem, os professores ensinam e as escolas se encontram organizadas. A mudança não se produz do lado onde o currículo prescrito passa para o currículo programado/planificado e deste para o currículo real, ou seja, o currículo que dá sentido pedagógico ao processo ensino/aprendizagem.

No início do século XX, António Sérgio (s/d, p. 18), sublinhando que não há reforma por decreto, pronunciava estas palavras, que se mantêm profundamente actuais: “a parte dos programas e da organização, que tem sido o cavalo-de-batalha das autoridades reformadoras (e que é sempre fácil de modificar com quatro penas legislativas) constitui a face menos importante do problema que nos ocupa”. Todavia, deve reconhecer-se, por um lado, que os programas existentes para os ensinos básico e secundário necessitam de uma profunda reformulação quanto às

finalidades da escola e às competências básicas que os alunos devem adquirir em cada um dos níveis de escolaridade, e, por outro, que os planos curriculares precisam de ser entendidos fora de uma lógica de adição de disciplinas e áreas e por critérios de adequação a ciclos de aprendizagem integrados.

Além disso, entender o currículo como projecto implica ponderar o que pode ser feito, ao nível da escola, face ao que deveria sê-lo, no plano da regulação administrativa, sabendo-se que o currículo nacional, numa lógica de autonomia curricular, não pode coincidir com o projecto curricular de escola, entreabrindo-se portas para que as escolas, partindo de um conjunto nuclear de aprendizagens básicas, definam os percursos de formação que oferecem aos alunos. Neste caso, organizado ou não numa estrutura de competências, o currículo nacional possibilitará que as escolas tomem decisões sobre as aprendizagens dos alunos, proporcionando-lhes os meios adequados para a melhoria do sucesso educativo.

Como se observa pela investigação, a descentralização, que tem marcado internacional e nacionalmente as políticas educativas e curriculares, só por si não significa que os professores disponham de mais autonomia, ainda que se contratualize a autonomia da escola: “o Estado central não abdica de todo o seu poder na organização do sistema educativo: se as suas competências se limitam à regulação e ao controlo, o conjunto das tarefas de gestão são delegadas nos actores locais, sobretudo às escolas, que passam a beneficiar de um amplo estatuto de autonomia” (Mons, 2004, p.46).

Não é sentido, assim, que o controlo curricular mude em termos políticos, passando de um controlo por objectivos, associados a programas, para um controlo por resultados, traduzido na valorização da avaliação externa (avaliação sumativa externa, avaliação aferida) e na comparação de estudos internacionais. A responsabilização das escolas pela elaboração de projectos educativos e curriculares não se traduz numa diminuição do controlo curricular pela Administração central, tão-só na reconfiguração e recentralização das suas competências. Estando dotada

de autonomia pedagógica, a escola não é, na actual estrutura do sistema educativo português, uma autoridade curricular, pois esta encontra-se na Administração central.

Num debate em torno da educação, centrado na interrogação *Como vamos melhorar a Educação nos próximos anos?*, e no que respeita às questões da concepção, gestão e avaliação do currículo, com repercussões na revisão da LBSE, torna-se necessário repensar estes aspectos fundamentais:

- a) *Uma matriz curricular congruente com a estrutura organizacional dos níveis e ciclos de ensino.* A LBSE não alterou a estrutura organizacional dos ensinos básico e secundário, somente introduziu uma nova linguagem para o ensino básico e criou um ciclo de três anos, no ensino secundário. A organização dos níveis e respectivos ciclos de ensino, a transição curricular entre diferentes modelos de organização da educação formal, a definição de competências e conteúdos de aprendizagem adequados aos alunos e às expectativas sociais são temáticas sobre as quais se deve reflectir. Se a definição de áreas e disciplinas é algo em constante mudança, mais ainda na sociedade do conhecimento, um olhar atento sobre os planos curriculares permite observar que a escola definiu, há imenso tempo, as suas áreas de formação estruturantes, mantendo-se a polémica em torno da área de formação pessoal e social. O que os alunos aprendem na escola exige uma discussão ampla e equilibrada, não só no que diz respeito às componentes curriculares, bem como na relação directa com a organização de níveis e ciclos. Se existe consenso sobre o ensino secundário e os dois primeiros ciclos do ensino básico, o mesmo não se passa ao nível do 3º ciclo, que pode ser definido como um ciclo de aprofundamento entre o ciclo da aprendizagem básica e o ciclo da diversificação. A alteração dos tempos lectivos é uma questão que exige discussão, sabendo-se que há muitas variáveis que

necessitam de ser analisadas. A introdução de mais áreas de saber tem contribuído, *grosso modo*, para a *obesidade curricular*⁷⁵. Mais do que acrescentar, numa lógica meramente de adição, é preciso reorganizar as áreas e disciplinas em função de programas, coerentes e devidamente articulados, que estejam adequados aos alunos e tenham os requisitos para serem trabalhados na escola. Pensá-los desse modo pressupõe a existência de orientações comuns, pois temos do currículo um sentido de projecto social que implica a existência de currículo nacional, ou de currículo comum, cuja realização não se faz pela totalidade, como acontece actualmente nas escolas, mas pelo cumprimento daquilo que é comum e daquilo que pode ser valorizado por cada escola. A ideia de um currículo nacional totalmente definido pela Administração central e que se torna no guião de todas as aprendizagens é algo que não é compatível com a autonomia curricular das escolas.

- b) *O fracasso e abandono escolares* têm sido analisados segundo diferentes factores que os influenciam, com particular relevo para os alunos. Pouco se tem discutido a organização curricular da escola como factor intrínseco que está na sua génese, incluindo a selecção e organização dos conteúdos. A compreensão e intervenção na realidade como finalidade do conhecimento escolar pressupõem a escolha de critérios rigorosos, de natureza epistemológica, psicológica e pedagógica, para a selecção, organização e sequencialização dos conteúdos. Introduzir a mudança a este nível significa mudar o ciclo de reforma, evitando-se que a decisão sobre o que se ensina e aprende nas salas de aula seja uma decisão externa à escola e às suas condições de funcionamento. Do mesmo modo, o peso dos manuais escolares na apresentação do currículo aos professores e na organização das situações de ensino-aprendizagem

⁷⁵ Expressão utilizada por João Lobo Antunes, 2002, p. 322: “E o que nós vemos, até na minha própria Faculdade, muito contra a minha vontade, é cada vez mais a obesidade curricular, o ingurgitar do currículo”.

necessita de ser ponderado. O que a escola produz em termos de resultados das aprendizagens depende significativamente do conteúdo e da forma curriculares. Identificar as dificuldades dos alunos e compreendê-las pressupõe discutir a diversificação de cursos e a diferenciação de programas e conteúdos, para além da diferenciação pedagógica que está a cargo de cada professor. A função da escola não é excluir, mas integrar todos os alunos. Se nem todos podem subir a mesma montanha, têm que existir outros percursos que lhes sejam favoráveis. O problema da escola tem sido o pretender que todos os alunos obtenham os mesmos conhecimentos e os mesmos resultados. Promover o sucesso educativo dos alunos implica a diversificação e diferenciação curriculares no sentido da sua integração social. Por isso, torna-se prioritário discutir a existência de percursos educativos diferentes ao nível de planos e programas e conteúdos. A identidade liceal do ensino secundário tem-se mantido, com o predomínio dos cursos orientados para o prosseguimento de estudos, pois deste nível tem-se esperado a passagem para o ensino superior, bem como a existência de percursos alternativos no ensino básico, aliás na lógica de uma função social da escola. A diferenciação de programas, embora subordinados a um denominador comum, que expresse e reflita a existência de um capital cultural mínimo que a escola deveria assegurar a todos os alunos, ainda é uma questão por decidir. No entanto, quando o aluno se encontra nas fronteiras da exclusão social e do abandono escolar, torna-se necessário repensar o currículo como instrumento de produção de desigualdades culturais e sociais. A uniformização de planos, programas, conteúdos, actividades e avaliação, que caracteriza a escola dos ensinos básico e secundário dos dias de hoje, é um princípio que, ao garantir a pretensa igualdade entre todos os alunos, contribui ainda mais para a discriminação e injustiça curriculares. Remeter a diferenciação para os currículos funcionais e para os currículos

alternativos não é suficiente em termos de uma mudança significativa. Para ultrapassar-se o insucesso da escola é urgente olhar para o interior do currículo e compreender os motivos por que os alunos não aprendem e de que modo eles aceitam o que nós queremos que eles aprendam.

- c) *Um processo de desenvolvimento curricular centrado nas aprendizagens.* As metáforas do currículo como uma construção, do professor como o não-operário e da escola como uma organização aprendente estão consagradas em muitos textos teóricos. Quando assim se pensa pretende-se tão-só reafirmar a ideia que o currículo é sempre um projecto que está em curso, devendo-se valorizar o que ocultamente ocorre neste processo, decidido em diferentes níveis e fases e nos quais participam muitos actores. Aceitando-se a deliberação como método de decisão curricular, obrigando cada interveniente a conhecer o que os outros fazem, e por que razão o fazem, reconhecer-se-á que a autonomia curricular da escola é fundamental, mas que não é a panaceia para todos os problemas da educação. A descentralização só por si não conduz à melhoria das aprendizagens escolares, principalmente quando na sua génese estão as políticas educativas e curriculares que as definem. O currículo como plano de acção, tão vincado nos documentos da CRSE, realiza-se através do projecto educativo, numa dimensão da comunidade, do projecto curricular de escola, numa dimensão educativa, e do projecto curricular de turma, numa dimensão instrucional. Com estes ou outros projectos, o currículo é decidido numa linha de continuidade em cujos extremos se encontra, de um lado, a autoridade curricular da administração e, do outro, a autoridade profissional dos professores⁷⁶. A articulação destas duas autoridades é um desafio constante para a autonomia das escolas, não se podendo ignorar que no processo de desenvolvimento curricular participam outros, e decisivos,

⁷⁶ Expressões utilizadas por Elizabeth Campbell, 2006.

intervenientes (alunos, encarregados de educação, editoras, sociedades científicas, sindicatos, autarquias, etc.). Ao centrar-se nas aprendizagens, o processo de desenvolvimento do currículo privilegiará a capacidade de acção das escolas na organização de ambientes educativos e instrucionais favoráveis aos alunos. Um dos aspectos mais salientados nos estudos internacionais de pilotagem educativa têm sido o da capacidade que a escola tem de levar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades, sobretudo aqueles que, em situações normais, acabariam por repetir anos e anos de escolaridade ou por abandonar a escola.

- d) *Um processo de ensino-aprendizagem integrado.* As mudanças curriculares têm obedecido principalmente ao que se ensina, ao nível dos planos e programas, deixando-se, em lugar secundário, o que se pode aprender. O conhecimento escolar tem a tendência para a fragmentação dos conteúdos. À escola tudo se exige, tornando-se obrigatório pensá-las pelas dimensões que pode realizar com sucesso. A variedade de missões preconizadas para a escola, naquilo que se pode chamar o *transbordamento*⁷⁷ diminuiu socialmente quando é confrontada com os resultados escolares, pois o que tem interessado na discussão pública é a sua tarefa instrucional, na perspectiva do currículo *stricto sensu*. Mas para cumprir as missões que lhe são outorgadas, no sentido de um currículo *lato sensu*, a escola necessita também de ser organizada curricularmente pelo princípio da integração dos saberes, de modo que os percursos de aprendizagem se tornem congruentes. E nesta integração há espaço para pensar quer nos métodos de ensinar e aprender, admitindo-se que nem todos os conteúdos exigem a mesma abordagem metodológica, quer nas práticas de avaliação, aceitando-se que os resultados escolares são fundamentais, desde que discutidos em função dos processos de aprendizagem.

⁷⁷ Termo utilizado por António Nóvoa, na abertura do Debate Nacional sobre Educação.

- e) *Uma cultura curricular colaborativa.* Ainda que o ensino seja uma das profissões mais individualistas, remetida ao silêncio do professor que, sozinho planifica, lecciona e avalia, a escola torna-se, cada vez mais, num espaço de colaboração. Alterar significativamente o currículo é criar as condições para que os professores o programem e planifiquem, quer ao nível dos departamentos e grupos disciplinares, quer no contexto das turmas. Porque o trabalho docente é um trabalho essencialmente relacional, ensinar implica co-responsabilização, mais ainda quando o currículo é entendido como uma prática a construir e não como um facto a implementar. Mas levar os professores para este campo significa alterar mentalidades, rotinas e hábitos adquiridos. Por isso, não há práticas de desenvolvimento curricular sem professores comprometidos com a melhoria das aprendizagens escolares, devendo ser mais reconhecidos pela sua qualidade de profissionais ligados à organização de situações de ensino/aprendizagem, numa relação constante com os pais e território educativo, do que pelo seu desempenho de cargos administrativos.
- f) *Uma cultura discente de confiança.* Toda a mudança curricular é inconsequente se não existir por parte dos alunos motivação e trabalho, aceitando que o que aprendem é útil para o seu desenvolvimento pessoal e social. A confiança que os alunos têm na escola depende das leituras curriculares que eles podem fazer relativamente ao que lhes é exigido em termos de conteúdos e no modo como esta responde aos seus problemas e dificuldades encontrados. Se o currículo fosse simbolizado por uma corrida de atletismo, por exemplo a maratona, aceitar-se-ia que todos os alunos fossem obrigados a concluí-la nos mesmos tempos do vencedor? Ao impor padrões iguais para todos, o currículo origina a desmotivação dos alunos, pois nem todos se sentem motivados e preparados para uma mesma corrida tão longa.

Notas finais

Os textos preambulares das reformas curriculares, que ciclicamente surgem no sistema educativo português a uma velocidade política muito elevada, têm sido concordantes com a necessidade de alterar práticas escolares, mantendo intactos os procedimentos de decisão curricular, mormente o papel da Administração central na regulação do *que, como e quando se ensina*.

Apesar dos aspectos políticos conjunturais de cada reforma, apesar da contradição que existe no conjunto global das reformas, as escolas têm desempenhado um papel fundamental no cumprimento de finalidades sociais, sócio-afectivas e culturais que lhe estão destinadas. O problema principal da escola, e do currículo que a legitima, é a missão educacional e instrucional que lhe é constantemente exigida, cada vez mais filtrada por critérios de eficiência, eficácia e qualidade.

O estado lastimoso do ensino, identificado em 1894, a inutilidade da escola, declarada em 1868, a desorganização curricular, referida em 1905, o *ensine-se menos, para se saber mais*, proposto em 1926, a lastimável preparação dos alunos, reconhecida em 1936, a escola como um depósito de ensino quantitativo em prejuízo da qualidade, considerado em 1971, a escola como agente de transformação e não como meio de transmissão de conhecimentos, delineada em 1975, a escola pluridimensional, decretada em 1989, e a escola flexível e autónoma, pensada em 2001, são alguns dos aspectos sobre os quais se tem procurado reflectir, não sendo uns mais verdadeiro do que outros, na medida em que a escola não se resume a uma dimensão aforística.

Poder-se-ia acrescentar mais um conjunto significativo de questões problemáticas, sempre identificadas e sempre adiadas, pois o que tem permanecido na reestruturação da escola, pelo ângulo das reformas, é a mudança decretada, na afirmação da autoridade curricular da Administração central.

Quer pela análise realizada nos últimos vinte anos, quer pela reflexão proposta para o tempo presente, tendo como referência a LBSE, partilhamos a ideia que os ciclos de reforma curricular tornam-se incoerentes porque pretendem mudar demasiados aspectos, deixando que a discussão fique distanciada daquilo que define curricularmente a escola: o conhecimento e sua organização tanto em planos e programas, quanto em níveis e ciclos de escolaridade.

Se as áreas de saber estão suficientemente enraizadas na escola, a mudança centrar-se-á, actualmente, na questão dos tempos lectivos e na sua adequação aos ciclos de escolaridade e aos métodos de ensino/aprendizagem, tornando-se necessário relacionar o conhecimento com a estrutura formal da educação escolar e com as finalidades previstas para cada um dos níveis e ciclos da educação básica e secundária. A questão do currículo nacional está desajustada da autonomia curricular, não só pela inexistência de um conjunto nuclear de aprendizagens básicas, e sobre as quais deveria existir um amplo debate, bem como pelo papel reduzido que a escola tem na construção do currículo. Deixar às escolas o papel transdisciplinar de organização da área de formação pessoal e social, em sucessivas missões que lhes são exigidas, é confrontá-la com dinâmicas pedagógicas que nem sempre existem. No entanto, a escola não pode responder de forma igual a todas as finalidades que lhe são outorgadas, mais ainda quando é pensada, organizada e avaliada pelas aprendizagens dos alunos, ao nível das áreas curriculares disciplinares.

A exigência europeia de uma escolaridade de doze anos coloca outras questões, directamente relacionadas com as missões da escola e com as exigências do mercado de trabalho.

Organizar o conhecimento em programas é algo que faz parte da cultura escolar, sabendo-se, pelos vários estudos efectuados, que tem existido a tendência, muito acentuada, para a prolixidade dos conteúdos escolares. A elaboração de um programa necessita de uma matriz curricular com a inserção de diversos factores, incluindo a avaliação das aprendizagens. Chame-se-lhe reforma curricular ou inovação, o facto é

que o ponto de partida para uma mudança efectiva nas escolas, no que se prende com as aprendizagens, está numa discussão global sobre o conhecimento escolar e numa reestruturação das áreas disciplinares e não disciplinares e seus programas.

Mas o que se pode responder quando é concretizada uma mudança curricular, com efeitos pretendidos nos tempos lectivos, na metodologia de ensino e na estruturação de áreas curriculares, que deixa os programas do ensino básico inalterados? Ou também o que se pode responder a uma revisão curricular no ensino secundário em que os programas são elaborados de forma desconexa?

Talvez a questão mais complexa a resolver seja a da diferenciação, se bem que a diversificação de cursos seja consensual, sobretudo no ensino secundário e na oportunidade que é dada aos alunos para a conclusão da escolaridade obrigatória. Os olhares pelos quais se avaliam a escola são muito divergentes nos dias de hoje, realçando-se a conflitualidade que advém da normalização pedagógica. Para uma escola, cuja finalidade principal é a promoção de todos os alunos, pois não lhe compete excluir, mas integrar, a diferenciação de percursos é algo que permanece como questão ideológica, dirimida na base de políticas curriculares homogéneas, aquando da chegada dos alunos, e de resultados muito diferentes, no momento de deixarem a escola. E o cenário agrava-se com as elevadas percentagens de abandono e retenção escolares.

Daí que a interrogação principal que fica com este trabalho em torno do currículo, da investigação e da mudança nos últimos vinte anos seja a seguinte: *como organizar o sistema curricular para o sucesso educativo dos alunos?*

Referências bibliográficas

- ABREU, Zina (2000). *Ensino Recorrente na Região Autónoma da Madeira. Um estudo exploratório sobre o 3º ciclo do ensino básico. Dissertação de mestrado.* Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional.* Braga: Universidade do Minho.
- ALBUQUERQUE, Acácio (1998). *Departamentos curriculares. Dissertação de mestrado.* Universidade de Aveiro.

- ALONSO, Maria Luísa e ROLDÃO, Maria do Céu. (2005). *Ser Professor de 1º ciclo – construindo a profissão*. Braga: Universidade do Minho/Almedina.
- ALONSO, Maria Luísa (1996). Inovação curricular e formação de professores. *Jornal Rumos*, nº 12, pp. 4-5.
- ALONSO, Maria Luisa (1999a). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola*. **Tese de doutoramento**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- ALONSO, Maria Luísa (1999b). Desenvolvimento curricular e projecto educativo de escola. In A. Estrela et al (1999). *Investigação e reforma educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 49-64.
- ALONSO, Maria; MAGALHÃES, Maria José; PORTELA, Isabel; LOURENÇO, Graça (2002), *Projecto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas*. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- ALMEIDA, Madalena (2006). *A área curricular não disciplinar de Formação Cívica no 3º ciclo do ensino básico. Contributos para o desenvolvimento pessoal e social do aluno*. **Dissertação de mestrado**. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- ALVES, Esmeralda (2003). *Observação, participação e relação educativa: implicações do projecto educativo no clima de escola*. **Dissertação de mestrado**. Universidade do Algarve.
- ALVES, M. Palmira; Estêvão, Carlos; Morgado, J. Carlos (2005). Desenvolver e avaliar competências na escola: metanarrativas de legitimação em confronto. In G. Figari; P. Rodrigues; M. P. Alves; P. Valois (org.), *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa, pp. 255-275.
- ALVES, Maria Palmira (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. **Tese de doutoramento**. Universidade do Minho/Universidade de Grenoble.
- ALVES, Maria Palmira (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- AMIGUINHO, Abílio; AFONSO, Carlos; BRANDÃO, Carlos (1998). *Dinâmicas de integração, organização e funcionamento numa escola básica integrada. Estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- AMIGUINHO, Abílio (1992). *Formação e inovação. O projecto “ECO” em Arronches: um estudo de caso centrado na vivência e na apropriação do percurso de formação pelos professores*. **Dissertação de mestrado**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- ANDRÉ, Jorge Manuel (2003). *A transição do ensino básico para o ensino secundário: um contributo para o estudo das dificuldades da aprendizagem dos alunos do 10º ano*. **Dissertação de mestrado**. Universidade do Algarve.
- ANTUNES, João Lobo (2002). Educação e cultura científica - uma reflexão. In CNE., *Qualidade e avaliação da educação*. Lisboa: CNE, pp. 319-327.

- ARAÚJO, Maria de Fátima (2005). *Decisões de planeamento dos educadores de infância, face à publicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar. Dissertação de mestrado*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- AZEVEDO, Joaquim (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições Asa., Joaquim et al (1997). Educação pré-escolar. In ME (ed.). *A evolução do sistema educativo e o PRODEP, Estudos temáticos, vol. II*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 17-110.
- BALL, Stephen (2006). *Education policy and social class. The selected works of Stephen Ball*. London: Routledge.
- BARREIRA, Carlos (2003). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico. Tese de doutoramento*. Universidade de Coimbra.
- BARREIRA, Carlos e PINTO, Jorge (2006). A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, 4, 21-105.
- BARROSO, João et al (1998). *A construção de uma cultura escolar de sobrevivência. Estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BENAVENTE, Ana (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In A. Nóvoa e T. Popkewitz (org.), *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, pp. 47-69.
- BENAVENTE, Ana (1998). In *Público*, 27 de Dezembro de 1998.
- BENTO, Paulo (2000). *Formação pessoal e social: que identidade e formato curricular? Dissertação de mestrado*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- BONAMI, M. (1996). Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation. In M. Bonami & M. Garant (eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 185-216.
- BONÊCO, Helder (2001). *O perfil de competências do aluno à saída da escolaridade básica. Um estudo sobre as representações dos professores do 9º ano de escolaridade. Dissertação de mestrado*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- BRAGA, Carlota (1999). *Adaptações curriculares para alunos com dificuldades de leitura no apoio pedagógico acrescido à disciplina de Língua Portuguesa. Dissertação de mestrado*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- BRAGA, David (1999). *Avaliar n (a) voz dos alunos (representações da prática da avaliação formativa numa escola. Dissertação de mestrado*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- BRAGA, Fátima (1998). *Formação inicial e práticas curriculares de professores principiantes. Um estudo de caso. Dissertação de mestrado*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- BRAGA, Fátima (2005). *Ramo Educacional FLUP: um projecto reconceptualizado. Tese de doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.

- CACHAPUZ, António; Francisco, Jacinto; Leite, Elvira (1997). Ensino secundário: situação e perspectivas. *In A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos temáticos, vol. II*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 191-352.
- CAEIRO, António (2005). *Concepções de Educação Visual e Tecnológica. Um estudo sobre as concepções de futuros professores de Educação Visual e Tecnológica. Dissertação de mestrado*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- CAETANO, Ana Paula (2001). *A mudança dos professores em situação de formação pela investigação-acção. Tese de doutoramento*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- CAMACHO, Maria José (2004). *Professores em início de carreira: horizontes de desenvolvimento, inovação e mudança na formação de professores. Dissertação de Mestrado*. Universidade da Madeira.
- CAMPBELL, Elizabeth (2006). Curricular an professional authority in schools. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 111-118.
- CAMPINA, Luísa (2000). *Uma abordagem às representações sociais do professor sobre o desenvolvimento pessoal e social do aluno na escola. Dissertação de mestrado*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- CAMPOS, Bártolo Paiva (1993). Da reforma disciplinar às inovações curriculares locais. *In Actas do encontro de ensino-reforma curricular*. Vila Franca de Xira: Câmara Municipal de Vila Franca de Xira.
- CAMPOS, Cristina (2003). *A integração curricular: A intencionalidade das práticas no discurso dos professores do 1º ciclo do ensino básico. Dissertação de mestrado*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a escola?* Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui; ROLO, Clara; ALVES, Mariana (1997). *A parceria professores/pais na construção de uma escola do 1º ciclo. Estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAPELAS, Maria Alice (2004). *Implicações curriculares da concretização da Área de Projecto nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Dissertação de mestrado*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- CARDOSO, Abílio (1993). *Análise de provas globais ou globalizantes: contributo para a avaliação do currículo de Português-Língua Materna no 2º ciclo do Ensino Básico. Tese de doutoramento*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- CARVALHAL, Maria do Rosário (2005). *A representação das práticas pedagógicas: O pensamento e as decisões de planeamento educativo de educadores de infância. Dissertação de mestrado*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- CARVALHO, Maria Helena (2003). *A implementação da reorganização curricular no 1º ciclo do Ensino Básico. Dissertação de mestrado*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- CASTELLS, M. (2000). *O poder e a identidade. A era da informação, economia, sociedade e cultura*, vol III. S. Paulo: Paz e Terra.
- CASTRO, Ermita (2002). *Educação ambiental. Dimensão transversal do currículo*. **Dissertação de mestrado**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- CASTRO, Rui Vieira; DUARTE, Conceição; AFONSO, Almerindo Janela (1998). *Reforma, escola e meio: discursos sobre as práticas em contexto local. Estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CASTRO, Rui; Afonso, Almerindo, Pacheco, José; Magalhães, J (1993). *Conteúdos e contextos de reforma curricular no 11º ano de escolaridade*. Lisboa: I.I.E.
- CERCA, António (2004). *A coadjuvação no contexto da monodocência no 1º ciclo do ensino básico*. **Dissertação de mestrado**. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- CORDEIRO ALVES, Francisco (1997). *O encontro com a realidade docente. Um estudo exploratório (auto)biográfico*. **Tese de doutoramento**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- CORREIA, Maria da Conceição (2003). *Que concepções de plano curricular na formação inicial dos enfermeiros?* **Dissertação de mestrado**. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- COSTA, Jorge Adelino; DIAS, Carlos; VENTURA, Alexandre (2005). *Reorganização curricular do ensino básico. Projecto, decreto e práticas nas escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge Adelino; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos (2002). Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma. In Ministério da Educação (ed.), *Gestão flexível do currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, pp. 63-95.
- COSTA, Vitorino (1995). *Educação pré-escolar, que realidade, que currículo?* **Dissertação de mestrado**. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- COUTO, Cecília (1998). *Professor: o início da prática profissional*. **Tese de doutoramento**. Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa.
- COUTO, Maria Ludovina (1997). *As provas globais e a sua influência no funcionamento de um grupo disciplinar e na uniformização do currículo - estudo de caso*. **Dissertação de mestrado**. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Católica.
- CRAVEIRO, Maria Clara (1999). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional de educadores de infância*. **Dissertação de mestrado**. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- CRONN, François e BRUN, Jean (2004). A noção de competência, reveladora de fenómenos de transposição no ensino da matemática. In J. Dolz e E. Ollagnier (org.), *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 79-86.
- CUNHA, António Duarte (2006). *A selecção de conteúdo – um estudo sobre as representações dos professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo do Ensino Básico*. **Dissertação de mestrado**. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

- DÁCIO, Alice (2004). *Práticas organizativas de gestão curricular ao nível da escola - um estudo de caso*. **Dissertação de Mestrado**. Instituto de Educação, Universidade Católica Portuguesa.
- DINIS, Raquel (2002). *Gestão curricular no 1º ciclo do ensino básico discursos e práticas*. **Dissertação de mestrado**. Universidade de Aveiro.
- DINIS, Raquel (2002). *Gestão curricular no 1º ciclo do ensino básico: discursos e práticas*. Departamentos de Ciências da Educação e Didáctica e Tecnologia. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de Aveiro.
- DINIS, Raquel e ROLDÃO, Maria do Céu (2004). Gestão curricular no 1º ciclo do ensino básico: discursos e práticas. In J. A. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes e N. Costa (org.), *Gestão curricular. Percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 59-77.
- EMÍDIO, Tavares (1981). Ensino secundário. In M. Silva e M. Tamen (org.), *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 91-221.
- ESTEVEES, Maria Manuela (1991). *Contributo para uma análise de necessidades de formação contínua de professores do 2º ciclo do Ensino Básico*. **Dissertação de mestrado**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- ESTEVEES, Maria Manuela (1999). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. **Tese de doutoramento**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- ESTRELA, Albano (1998). *Investigação e reforma educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ESTRELA, Elsa (2006). *Os discursos em (des)continuum. Mapeando discursos no âmbito da reorganização curricular do ensino básico*. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- FERNANDES, Preciosa (2005). Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90. Uma análise focalizada nos discursos. In C. Leite (org.), *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, pp. 51-73.
- FERREIRA, Carlos (2004). *Das concepções às práticas de avaliação formativa em professores do 1º ciclo do ensino básico de diferentes situações profissionais*. **Tese de doutoramento**. Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro.
- FERREIRA, José Brites (1997). *Continuidades e descontinuidades no Ensino Básico - a sequencialidade de objectivos*. **Tese de doutoramento**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- FERREIRA, José Brites (1999). Continuidades e rupturas no ensino básico: a sequencialidade de objectivos. In A. Estrela (1998), *Investigação e reforma educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 65-87.

- FLORES, M. Assunção (1997). *Professores e necessidades dos professores principiantes na recontextualização curricular*. **Dissertação de mestrado**. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- FONTOURA, Maria Madalena (2000). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. **Tese de doutoramento**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- FORMOSINHO, João (1991). Currículo pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado e M. F. Gonçalves, *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições Asa, pp. 262-267.
- FORTE, Maria Barbosa (2004). *Formação contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e a (re) construção das identidades dos professores do 1º ciclo*. **Dissertação de mestrado**. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- FRANCO, António (2003). *Os programas de educação física do ensino primário em Portugal nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX: contextos, conteúdos e modelos de implementação*. **Tese de doutoramento**. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- FREITAS, Maria Luísa; Silva, Eugénio; Santos, Maria Luísa (1998). *Uma escola à procura de rumo. Estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GASPAR, Maria Ivone (1995). *Ensino Secundário em Portugal – que currículo?* **Dissertação de mestrado**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- GASPAR, Teresa (2003). *Políticas curriculares e democratização do ensino. Estudo do modelo comparado na criação do ensino secundário unificado*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GIL, Dulcineia (1998). *Reflexões de professores de língua Portuguesa do 2º ciclo do Ensino Básico sobre a avaliação das aprendizagens*. **Dissertação de mestrado**. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Católica.
- GODINHO, Maria de Lurdes (2005). As orientações curriculares para a educação pré-escolar. Um quadro de referência para os educadores? In C. Leite (org.), *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, pp. 33-49.
- GONÇALVES, Glória Josefina (2004). *Colaboração e educação: colaboração entre docentes do 1º Ciclo do ensino básico. Influências no desenvolvimento profissional e no Desenvolvimento Curricular*. **Dissertação de Mestrado**. Universidade da Madeira.
- GOUVEIA, João Brazão (2004). *Apoios pedagógicos aos alunos com dificuldades de aprendizagem*. **Dissertação de Mestrado**. Universidade da Madeira.
- GOUVEIA, Maria Fernanda (2005). *Projecto curricular de escola. Um desafio à organização curricular da escola*. **Dissertação de Mestrado**. Universidade da Madeira.
- HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (ed.) (1985). *The invention of tradition*. Cambridge: University Press.

- JORGE, Henriqueta (1994). *A avaliação escolar. Evolução e descontinuidades: desde 1836 até aos nossos dias (1994)*. **Dissertação de mestrado**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- KLIEBARD, Herbert (1995). *The struggle for the American curriculum, 1893 - 1958 (2ª ed.)*. New York: Routledge.
- LEITE, Carlinda (2005). A territorialização das políticas e práticas educativas. In C. Leite (org.), *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, pp. 15-32.
- LEITE, Maria Luísa (1998). *Contribuição para uma análise do significado da avaliação do rendimento escolar em Ciências naturais: um estudo com professores e alunos*. **Dissertação de mestrado**. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Católica.
- LEITE, Carlinda (1998). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. **Tese de doutoramento**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- LEMOS PIRES, Eurico et al (1998). *Das comunidades educativas às vizinhanças escolares*. Estudo de caso. Lisboa: Ministério da Educação.
- LEMOS PIRES, Eurico (1996). Memória da construção de uma lei. *Jornal Rumos*, nº 12, pp. 10-11
- LEMOS, Valter (coord.) (1997). *Contextos de eficácia em escolas do 1º ciclo*. Estudo de caso. Lisboa: Ministério da Educação.
- LIMA, Licínio (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação.
- LOURENÇO, Conceição (2003). *A gestão flexível do currículo: implicações nas práticas curriculares dos professores no caso de uma escola*. **Dissertação de mestrado**. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- MACHADO, Maria Paula (2006). *O papel do professor na construção do currículo. Um estudo exploratório*. **Dissertação de mestrado**. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- MARTINS, Jorge; NAVE, Gracinda; LEITE, Fernando (2006). *As autarquias e a educação em 2001/2003 na região norte*. Maia: Associação Nacional de Professores.
- MARQUES, Brites e COSTA, Jorge Adelino (2004). A (des)articulação curricular entre o 1º e o 2º ciclos do ensino básico. In J. A. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes e N. Costa (org.), *Gestão curricular. Percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 129-141.
- MARQUES, Brites (2002). *A articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos do ensino básico: um estudo de caso num agrupamento vertical de escolas em gestão flexível do currículo*. **Dissertação de mestrado**. Universidade de Aveiro.
- MARQUES, Carla (2003). *Concepções e práticas curriculares de professores de Matemática e Ciências da Natureza do 2º ciclo do ensino básico no âmbito da diferenciação curricular*.

- Departamentos de Ciências da Educação e Didáctica e Tecnologia. Dissertação de Mestrado.* Universidade de Aveiro.
- MARQUES, Ermelinda (2004). *A transição do pré-escolar para o 1º ciclo. Perspectivas de educadores e professores sobre as estratégias de transição. Dissertação de mestrado.* Universidade do Algarve.
- MARQUES, Maria Clara (2004). *Modalidades de formação frequentadas e discursos docentes sobre a reorganização curricular do ensino básico: estudo exploratório. Dissertação de mestrado.* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- MARTINS, Filomena (1998). *A influência das práticas de avaliação formativa de professores no processo de ensino-aprendizagem. Dissertação de mestrado.* Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Católica.
- MATOS, Maria Manuela (2004). *Práticas de gestão curricular no 1º ciclo do ensino básico: O atendimento às diversidades no interior da turma. Dissertação de mestrado.* Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- MIRANDA, Maria Olinda (2002). *A escolaridade obrigatória: as representações dos professores. Um estudo exploratório. Dissertação de mestrado.* Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- MONS, Nathalie (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue Française de Pédagogie*, 146, 41-52.
- MOORE, Rob e YOUNG, Michael (2001). O conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma resignificação. In A. F. Moreira (org.), *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus Editora, pp. 195-227.
- MORAIS, Maria Emília (2004). *Abordagem às concepções alternativas – eficácia do recurso aos mapas conceptuais como estratégia de ensino. Dissertação de Mestrado.* Instituto de Educação. Universidade Católica Portuguesa.
- MOREIRA, António Flávio (2005). Porquê ter medo dos conteúdos? In M. Z. Pereira e A. P. Moura (org.), *Políticas e práticas curriculares. Impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa: Ideia, pp. 11-42.
- MORGADO, José Carlos (1998). *A (des)construção da autonomia curricular. Dissertação de mestrado.* Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- MORGADO, José Carlos (2000). Indicadores de uma política curricular integrada. In J. A. Pacheco (org.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 167-185.
- MORGADO, José Carlos (2003). *Processos e práticas de (re) construção da autonomia curricular. Tese de doutoramento.* Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- MORGADO, José Carlos (2005). A autonomia curricular na opinião dos professores: um estudo exploratório. Comunicação apresentada no Fórum sobre *profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).

- MORGADO, José Carlos e Martins, Fernando Benjamim (2006). Projecto curricular: mudança de práticas ou oportunidade perdida? Actas do XIV Colóquio da AFIRSE/AIPELF - *Para um balanço da investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e práticas*. Lisboa: Universidade de Lisboa (em publicação).
- NEVES, Maria Manuela (1995). *Potencialidades de um projecto educativo na formação contínua dos professores. Dissertação de mestrado*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- NOBRE, Cidália (2004). *Os métodos de ensino utilizados pelo professor e o feedback do aluno na sala de aula. Dissertação de mestrado*. Universidade do Algarve.
- NÓVOA, António (2004). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In E. Gonçalves; M. Z. Pereira; M.E. Carvalho. (org), *Currículo e contemporaneidade. Questões emergentes*. Campinas: Aliena Editora, 2004, pp. 17-29.
- PACHECO, José (2006). Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares. Conferência realizada no XIV colóquio da AFIRSE/AIPELF - *Para um balanço da investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e práticas*. Lisboa: Universidade de Lisboa (em publicação).
- PACHECO, José (2005a). Descentralizar o discurso curricular das competências. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (1), 65-91.
- PACHECO, José (2005b). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José (2002a). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José (2002b). Critérios de avaliação na escola. In Ministério da Educação, *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, pp. 53-64.
- PACHECO, José (2002c). Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares. *Investigar em Educação*, 1(1), 227-273.
- PACHECO, José (2001). *Currículo: teoria e práxis (2ª ed.)*. Porto Editora.
- PACHECO, José (2000). Flexibilização curricular: algumas interrogações. In J. A. Pacheco (org.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 127-145.
- PACHECO, José (1998). *Projecto curricular integrado*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PACHECO, José (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação. Tese de doutoramento*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- PACHECO, José (1990). *Planificação didáctica*. Braga: Universidade do Minho.
- PACHECO, José e MORGADO, José Carlos (2003). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José e VIEIRA, Ana Paula (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F.

- Moreira e J. A. Pacheco (org.), *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 87-126.
- PACHECO, José *et al* (2000). Projecto de investigação-acção-formação: os currículos alternativos. In J. Pacheco; J. Morgado; I. Viana (org.), *Políticas curriculares: caminho da flexibilização e integração - Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 381-418.
- PACHECO, José e PEREIRA, Nancy (2006). *Globalization and educational identities. Ruptures and doubts*. Paper presented to *The Second World Curriculum Studies Conference – Curriculum as international conversation*. Tampere, Finlândia.
- PACHECO, José *et al* (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor: Relatório de investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- PATRÍCIO, Manuel (1991). A problemática do currículo na reforma educativa em curso. *Revista Educação*, 3, 9-12.
- PERALTA, M.^a Helena (2000). *Currículo: o plano como texto. Um estudo sobre a aprendizagem da planificação na formação inicial de professores de Alemão. Tese de doutoramento*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- PEREIRA, Amândio (1995). *Área-Escola. Que desenvolvimento do currículo? Dissertação de mestrado*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- PEREIRA, Fernanda; COSTA, Nilza; NETO-MENDES, António (2004). Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular. In J. A. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes; N. Costa (org.), *Gestão curricular. Percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 143-158.
- PEREIRA, João (2005). *O trabalho colaborativo dos professores. Dissertação de mestrado*. Universidade dos Açores.
- PEREIRA, Nancy (2006). *Projecto Educativo. Um estudo sobre as representações de professores do 1º ciclo do Ensino Básico. Dissertação de mestrado*. Universidade Portucalense.
- PEREIRA, Nancy e PACHECO, José (2005). Projecto educativo: da utopia à realidade. Um estudo qualitativo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 4, 39-58.
- PESTANA, Francisco (2003). *Atitudes parentais face à educação, à participação na escola, à avaliação e à disciplina de Educação Física. Dissertação de mestrado*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- PIMENTEL, João (2005). *Currículo e Inovação. Estudo de caso sobre Kairós-Coriscolândia. Dissertação de mestrado*. Departamento de Educação. Universidade dos Açores.
- PINAR, William (2004). *What is curriculum theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- PINAR, William (ed.) (1975). *Curriculum studies. The reconceptualization*. Berkeley: Cutchon Publishing Company.
- PINAR, William *et al* (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.

- PINTO, Manuel (2000). *Uma estratégia de análise da dinâmica das microestruturas do processo ensino-aprendizagem numa classe do 10º ano. Tese de doutoramento.* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- POPKEWITZ, Thomas (2001). *Lutando em defesa da alma. A política do ensino e a construção do professor.* Porto Alegre: ArtMed.
- RAMALHO, Maria Helena (1994). *A construção do projecto educativo. Dissertação de mestrado.* Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- RAMOS, Luís Artur (2004). *A Educação Física no 1º ciclo do ensino básico. A realidade dos professores. Dissertação de Mestrado.* Universidade da Madeira.
- RAMOS, Maria da Piedade e Costa, Jorge Adelino (2004). Os professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma. In J. A. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes e N. Costa (org.), *Gestão curricular. Percursos de investigação.* Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 79-97.
- Reis, Paulo (2005). *Construir e avaliar o Projecto Curricular de escola. A modelização pela referencialização. Dissertação de mestrado.* Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Rodrigues, Carlos (1994). *Sócio-história das reformas educativas em Portugal (1936-1986). A emergência da Área-Escola em contexto curricular. Dissertação de mestrado.* Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- RODRIGUES, Maria Ângela (1999). *Metodologias de análise de necessidades de formação na formação profissional contínua de professores. Contributos para o seu estudo. Tese de doutoramento.* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- RODRIGUES, Maria Albina e Sá-Chaves, Idália (2004). Gestão curricular e cultura de escola: relação entre as dimensões curriculares instituída e instituinte. In J. A. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes e N. Costa (org.), *Gestão curricular. Percursos de investigação.* Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 99-112.
- RODRIGUES, Pedro (1998). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de formação. Tese de doutoramento.* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003a). *Gestão do currículo e avaliação de competências.* Lisboa: Editorial Presença.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003b). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis.* Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos.* Porto: Edições Asa.
- ROSA, Maria Carla (2005). *Concepções e práticas de planificação de professores estagiários. Dissertação de Mestrado* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- ROSMANINHO, Maria Natália (2002). *Educação Visual e Tecnológica na organização curricular do 2º ciclo do ensino básico. Dissertação de mestrado.* Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

- SAIAGO, Ivete (2000). *Sala de estudo como modalidade de apoio educativo. Contributo para a definição de padrões de qualidade de uma sala de estudo na óptica dos intervenientes. Dissertação de mestrado*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- SALGUEIRO, João (2005). O projecto de gestão flexível do currículo e as possibilidades de construção de práticas emancipatórias na escola. *In* C. Leite (org.), *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, pp. 177-204
- SANTOS, Fernanda (2003). *As actividades de enriquecimento curricular em contexto de mudança. Dissertação de mestrado*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- SANTOS, Isabel Maria (1994). *O projecto MINERVA na escola: das expectativas à realidade. Um estudo de caso em duas escolas do 2º ciclo do Pólo do Projecto MINERVA da ESSE de Lisboa. Dissertação de mestrado*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- SANTOS, José (1999). *Contributo para o estudo da implementação das turmas com currículos alternativos. Dissertação de mestrado*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- SANTOS, Júlia (2005). *As percepções dos professores do Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia sobre a Gestão Flexível do Currículo. Dissertação de mestrado*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- SANTOS, Maria da Conceição (2003). *Concepções implícitas dos professores e práticas de avaliação. Dissertação de mestrado*. Universidade do Algarve.
- SANTOS, Maria Marcelina (2005). *O planeamento de ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de mestrado*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa..
- SÉRGIO, António (s/d). *Sobre a educação primária e infantil*. Lisboa: Edições Inquérito.
- SERPA, Margarida (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar. Perspectivas de professores do ensino básico. Tese de doutoramento*. Universidade dos Açores.
- SERRA, Célia (2002). *Articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico: estudo de caso numa escola básica integrada. Dissertação de mestrado*. Universidade de Aveiro.
- SERRA, Célia; Costa, Jorge Adelino e Portugal, Gabriela (2004). Da educação pré-escolar ao 1º ciclo do Ensino Básico: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas. *In* J. A. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes e N. Costa (org.), *Gestão curricular. Percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 45-57.
- SILVA, Lília (2004). *O processo de construção da reorganização curricular do Ensino Básico. Análise de textos políticos. Dissertação de mestrado*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

- SILVA, Olinto (2003). *Reorganização curricular do Ensino Básico: novas dinâmicas na escola? Dissertação de mestrado*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- SOUSA, Francisco (2004). "Pedagogia por competências" e "pedagogia por objectivos": que relação? *Revista de Estudos Curriculares*, 2(1), 121-40.
- SOUSA, Francisco (2005). *Gerir o currículo na encruzilhada das diferenças: Contributo para a conceptualização da diferenciação curricular. Tese de doutoramento*. Universidade dos Açores.
- SOUSA, Maria da Conceição (2005). *A aprendizagem precoce das Línguas Estrangeiras no 1º ciclo do ensino básico e formação de professores. Dissertação de Mestrado*. Universidade da Madeira.
- SOUSA, Maria Luísa (2004). *Diferenciação curricular na sala de aula – um estudo de práticas docentes. Dissertação de Mestrado*. Instituto de Educação. Universidade Católica Portuguesa.
- TOMÉ, Isaque (2005). *Os rankings das escolas secundárias em Portugal: da(s) intencionalidade(s) à sua representação nos agentes educativos em contexto escolar. Dissertação de mestrado*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- TRINDADE, Orlanda (2002). *O currículo no jardim de infância: as concepções e as práticas dos educadores. Dissertação de mestrado*. Universidade de Aveiro.
- TRINDADE, Orlanda e Roldão, Maria do Céu (2004). O currículo no jardim de infância: as concepções e as práticas dos educadores. In J. A. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes e N. Costa (org.), *Gestão curricular. Percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 9-20.
- VALE, Maria Jorge (2006). *Arte, currículo e avaliação. A avaliação dos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Dissertação de mestrado*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- VEIGA SIMÃO, Ana (1992). *Estratégias de aprendizagem, estratégias de ensino. Dissertação de mestrado*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- VEIGA SIMÃO, Ana (2001). *Construção e avaliação de uma intervenção em estratégias de aprendizagem integradas no currículo escolar. Tese de doutoramento*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- VIANA, Isabel (2000). *Recurso a uma prática educativa por projecto. Contributos para a análise da importância por projectos na prática e na formação docente. Dissertação de mestrado*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- VIDINHA, Francisco (2003). *Dinâmicas e processos decisoriais na construção do currículo: O caso do plano de estudos do curso de complemento de formação em enfermagem. Dissertação de mestrado*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- VIEGAS, Humberto (2004). *No caminho de uma educação (mais) inclusiva. Diferenciação e adequação curricular. Dissertação de mestrado*. Universidade do Algarve.

- VIEIRA, Ana Paula (2006). *O mandato europeu para a educação e a sua recontextualização nacional*. **Dissertação de mestrado**. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- VIEIRA, Manuela (2005), A gestão flexível do currículo e da inovação. Um olhar construído a partir dos balanços das escolas. In C. Leite (org.), *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, pp. 149-170.
- YOUNG, Micahel (1998). *The curriculum of future. From the "new sociology of education" to a critical theory of learnin*. London: Falmer Press.

Documentos do Conselho Nacional de Educação

- Parecer 6/89 – Novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário.
- Parecer 2/92 – Avaliação dos alunos do ensino básico.
- Parecer 1/94 – A educação pré-escolar em Portugal.
- Parecer n. 4/94 - Desenvolvimento Pessoal e Social.
- Parecer 1/2000 – Proposta de revisão curricular no ensino secundário. Cursos gerais e cursos tecnológicos.
- Parecer n. 2/2000 – Proposta de reorganização curricular do ensino básico.
- Parecer n. 2/2005 – Educação Sexual nas escolas.
- Relatório 2003 - Relatório sobre a reforma dos ensinos básico e secundário (1989-1992).

Documentos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo

- CRSE (1997). *Documentos Preparatórios*. Lisboa: Ministério da Educação, Vol. I.
- CRSE (1988). *Proposta global de reforma. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.

Documentos do Ministério da Educação

- Ministério da Educação (1996). *Pacto educativo para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997a). *Relatório do projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1997b). *Educação, Integração, Cidadania. Documento orientador das políticas para o ensino básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Desenvolver, Consolidar, Orientar. Documento orientador das políticas para o ensino secundário*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação (2000). *Revisão curricular no ensino secundário. Curso Gerais e Cursos Tecnológicos I*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação (2001). *Perfil de competências gerais para o ensino básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2002). *Gestão flexível do currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Capítulo III – Formação de Professores: das concepções às realidades

O campo da formação de professores, em sentido estrito, tendo uma especificidade própria, só se compreende num cenário mais alargado do qual é tributário e onde avultam:

- As concepções sobre finalidades da educação e do ensino, do currículo e da aprendizagem dos alunos que tendem a prevalecer num determinado momento ou período de tempo;
- A concepção de escola para a qual o professor se prepara e onde se desenvolve profissionalmente;
- As concepções de profissionalismo, profissionalidade, profissionalização e carreira dos professores.

Pensar a formação de professores nos últimos vinte anos em Portugal passa por situá-la necessariamente face a esses quadros de referência mais amplos e examinar os modos como ela reagiu aos mesmos quer por adaptação, como variável dependente, quer como factor de inovação, como variável portadora de eventuais transformações dos cenários onde se inscreve.

O objectivo deste texto é uma reflexão necessariamente pessoal, ainda que suportada no conhecimento científico existente, sobre as principais tendências verificadas no campo da formação de professores ao longo dos últimos vinte anos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), recordemo-lo sumariamente, consagrou um conjunto de opções de que, tendo em conta o objecto da presente reflexão – a formação de professores – destacamos:

- o direito à educação entendido como “garantia de uma permanente acção formativa, orientada para favorecer o

desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Art.º 1º, 2);

- a especial responsabilidade do Estado em “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares “ (Art.º 2º, 2);
- a liberdade de aprender e de ensinar (Art.º 2º, 3);
- a promoção do “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” e a valorização da “dimensão humana do trabalho” (Art.º 2º, 4);
- o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Art.º 2º, 5);
- a “adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes do processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (Art.º 3º, I).

No que se refere particularmente à aprendizagem e à formação dos alunos, os desideratos perfilados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Art.º 3º) são numerosos e complexos:

- contribuir para a defesa da identidade nacional;
- contribuir para a realização do educando;
- assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- assegurar o direito à diferença;
- desenvolver a capacidade para o trabalho;
- contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente

úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;

- assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade.

A partir do Capítulo II, a Lei de Bases do Sistema Educativo especifica os objectivos da educação pré-escolar, dos sucessivos patamares da educação escolar e da educação extra-escolar em ordem à concretização dos princípios acima aludidos.

Admitindo-se que boa parte da concretização desses objectivos repousa sobre os ombros dos professores, cabe então perguntar:

- que perfil (perfis) de formação profissional se revelam/revelariam mais adequados?
- em que medida os perfis de formação anteriores a 1986 se mantinham válidos face ao novo quadro?
- que formação especializada para a docência tinha o corpo docente então em actividade e como evoluiu posteriormente essa especialização, até hoje?
- que políticas de formação de professores avultaram nos últimos 20 anos?
- que compromisso assumiram as instituições responsáveis pela formação do pessoal docente para que tal formação se coadunasse com as necessidades de desenvolvimento do sistema educativo?
- que incorporação de conhecimento científico foi feita nos numerosíssimos programas de formação inicial, de formação contínua, de profissionalização em serviço, de complemento de formação e de formação especializada entretanto oferecidos?

Faltam em Portugal estudos abrangentes da realidade nacional que permitam responder com segurança às questões colocadas.

Cabe, por outro lado, aqui lembrar que em Educação e, conseqüentemente, também na formação de professores, é especialmente complexa a relação entre conhecimento científico e intervenção educativa/formativa.

A afirmação das Ciências da Educação começou por se fazer no quadro do paradigma empírico-analítico ou positivista. Encarava-se o universo (incluindo os fenómenos humanos e sociais) como razoavelmente ordenado e a ciência como o trabalho de descoberta dessa racionalidade. A educação e a formação eram tomadas predominantemente como meios de normalização dos comportamentos e a investigação científica sobre elas como a descoberta das leis científicas, das relações de causa/efeito que explicariam determinados comportamentos. As imagens da formação como “teoria aplicada”, como “engenharia” ou como “gestão de recursos humanos” são as que gozando ainda hoje de alguma popularidade, melhor representam uma concepção de formação como aplicação tecnológica ou técnica do conhecimento científico produzido num cenário de inspiração positivista.

Progressivamente, ao longo da 2ª metade do século XX, foi-se percebendo as limitações desta concepção e procurando um modo de re-conceptualizar em termos diferentes a relação teoria/prática, conhecimento científico/intervenção profissional, na educação e na formação.

O paradigma hermenêutico, em afirmação crescente nesse período tanto na investigação científica educacional como na formação, veio representar a tentativa de contrapor à metodologia experimental de construção do conhecimento e à engenharia da formação, os recursos da interpretação e compreensão dos fenómenos educativos e dos percursos formativos, contextualizando-os no espaço e no tempo. O uso dos métodos biográficos (biografias, histórias de vida, diários de aula, portfolios, etc.) corresponde à tradução no campo da formação profissional de professores, da procura das assunções e dos significados latentes construídos por cada sujeito sobre o seu quotidiano. A reflexão sobre o estatuto dos textos produzidos e analisados conduz à relativização da oposição entre compreender e explicar, na medida em que, pela mediação da linguagem, se pretende passar do significado pessoal ao significado social das experiências individuais.

Simultaneamente, desenvolveram-se linhas investigativas e percursos de acção inspirados no paradigma da teoria crítica. Em educação, este último representa preocupações de análise e superação dos constrangimentos sociais, políticos e ideológicos indesejáveis que, num dado momento histórico, impendam sobre a acção educativa e formativa. Mesmo se e quando recorre à hermenêutica, a teoria crítica visa superá-la, pretendendo ir mais longe do que a simples interpretação e compreensão dos fenómenos, tida como frequentemente indutora de imobilismo e conservadora da tradição e da autoridade. Os fins emancipatórios da formação, aos quais os adeptos deste paradigma aderem, realizam-se mediante a desalienação do sujeito e o desenvolvimento da auto-reflexão. Uma parte das situações em que se recorre à investigação e à investigação – acção como estratégias de formação, inspira-se na busca, em simultâneo, da racionalidade crítica dos fenómenos educacionais e da emancipação dos sujeitos que actuam como professores e são capazes de produzir conhecimento válido.

Este brevíssimo percurso pelos paradigmas que actualmente coexistem no campo da investigação educacional e que inspiram diversas soluções no campo da formação de professores permite-nos contextualizar os tópicos seguintes:

1. A afirmação e o desenvolvimento das Ciências da Educação, ainda recente, teve lugar numa fase de transição de um paradigma largamente hegemónico (o positivista) para uma fase de crescente afirmação dos paradigmas hermenêutico e sócio-crítico – o que pode ajudar a compreender a prevalência, em Portugal, de estudos interpretativos no que se refere à formação de professores;
2. A necessidade de desenvolvimento das Ciências da Educação, no nosso país, esteve inicialmente associada de modo muito evidente ao facto de a formação inicial de professores ter sido confiada por inteiro às instituições do ensino superior – a criação de ramos educacionais e de licenciaturas em ensino exigiu a constituição de um corpo de docentes/formadores sujeitos à exigência de produção de investigação científica própria das carreiras de ensino superior;

3. Consideradas as últimas três décadas, e apesar do que se referiu em 2., a investigação científica educacional, em Portugal, não se tem ocupado predominantemente da formação de professores.
4. A natureza e o alcance do conhecimento científico produzido pelas Ciências da Educação têm sido objecto de profundas incompreensões na sociedade portuguesa. Muitos (mesmo alguns de quem tal não se esperaria) continuam a pedir às ciências sociais e humanas receitas ou prescrições infalíveis para a acção prática. Não as encontrando porque elas não existem (nem podem existir) desvalorizam o conhecimento científico produzido, independentemente do mérito que possa ter, e acusam os seus produtores de se refugiarem numa linguagem hermética, o «eduquês», que presumem ser o lugar da vacuidade das ideias. Sugerem então percursos de acção “simples” e “claros”, fundados apenas nas suas particulares crenças sobre as causas dos males que afligem a educação em Portugal. Certamente se sabe ainda pouco sobre educação e formação, mas sabe-se o suficiente para saber que o “senso comum” (mesmo se for “bom senso”) não chega, nem a resolução dos problemas se compadece com a vitória de “bons pensadores” da educação sobre “maus cientistas” da mesma.

Importará mostrar que a relação entre teoria e prática, entre conhecimento científico e acção, em educação e formação, é bem mais complexa do que muitos gostariam que fosse. Se acompanhamos aqueles que pensam que as teorias não têm, nem terão, receitas a dar à prática, pensamos igualmente que a prática não informada pelo conhecimento científico e pelos esquemas conceptuais que ele oferece, se arrisca a permanecer muito pobre, artesanal, incapaz de reagir e resolver com êxito os problemas presentes e futuros da educação e da formação.

Ao professor de hoje pede-se nada menos do que o exercício com autonomia e responsabilidade da sua função de especialista dos processos de ensino – aprendizagem, alguém capaz de uma acção inspirada e

fundamentada no conhecimento científico disponível mas não dependente dele mecanicamente. Alguém capaz ainda de ser co-construtor do conhecimento que falta. Porque, no limite, em educação, não é de mecânica que se trata. Importa que o repertório de competências dos professores lhes permita agir na complexidade e na incerteza, escolher entre alternativas de acção, aquela que comprovadamente for a mais adequada num dado momento e lugar – sabendo o que estão a fazer e por que o estão a fazer.

Tentaremos, ao longo do presente texto, apresentar o conhecimento disponível, tipicamente parcelar, mas ainda assim o único possível para nos permitir, reflectindo sobre o passado, equacionar as perguntas a fazer actualmente e as respostas a procurar no futuro.

Se aceitámos ocupar-nos dos últimos vinte anos da formação de professores não foi tanto com uma intenção memorialista, mas com uma intenção prospectiva: o que fazer agora?

1. Os projectos de reforma e a Lei de Bases do Sistema Educativo

Em 1986, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) criada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de Janeiro, e empossada em Março desse ano, no seu Projecto Global de Actividades diagnosticava, entre os pontos de crise do sistema educativo, problemas relacionados com os recursos humanos, dois dos quais se referiam aos professores e à sua formação:

- a) A existência de um elevado número de professores dos ensinos preparatório e secundário sem habilitação académica e/ou profissional;
- b) A inexistência de um sistema de formação contínua dos docentes (ponto 5.2.2.2).

De facto, se consultarmos as estatísticas da educação relativas a 1985/86, verificaremos que no 2º ciclo do Ensino Básico (então designado

Ensino Preparatório) 36,2% dos docentes (ou seja, 8814) não estavam plenamente habilitados para a docência: 7127 porque não possuíam habilitação profissional e 1700 porque nem sequer possuíam habilitação própria.

No 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a situação agravava-se: 46,4% dos 39685 professores em actividade não eram profissionalizados (18420): a maioria tinha habilitação própria (34,6% do total – 13743) mas 4687 professores (11,8% do total) nem essa habilitação possuíam.

Nesse mesmo ano de 1985/86, o esforço de profissionalização realizado pelo sistema pode ser traduzido pelo facto de 7,5% dos docentes do 2º ciclo e de 7,9% dos docentes do 3º ciclo e ensino secundário com habilitação própria estarem a realizar a sua profissionalização em serviço.

Quanto à formação contínua, a inexistência de um sistema que a pudesse proporcionar a todos os educadores e professores em exercício era uma realidade que só a partir de 1992/93 se iria alterar. Entretanto, tinham lugar acções regulares promovidas sobretudo pelo Ministério da Educação e pelos Sindicatos de Professores abrangendo, contudo, um número muito restrito de docentes em cada ano.

Consequentemente, a CRSE propunha (ponto 6.2.3 do Projecto Global de Actividades) a dignificação da função docente, incluindo:

- a) A definição do perfil de educador de infância e dos professores;
- b) A reconsideração global do sistema de formação de docentes.

Ao mesmo tempo (ponto 6.2.4 do documento referido), advogava-se o “desenvolvimento de uma atitude investigativa nos diferentes níveis de ensino e de investigação científica e tecnológica, com especial incidência no ensino superior”.

Dois anos mais tarde, em Julho de 1988, e já aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Proposta Global de Reforma produzida pela CRSE considerava como um dos cinco pilares de um projecto sólido de reforma da educação: “a adopção de novos modelos de formação e gestão dos agentes educativos, designadamente através de maior exigência

qualitativa na formação inicial e contínua dos professores e da aprovação de um estatuto dignificador das carreiras docentes e técnicas da educação”.

Mais adiante, o documento apresentava, designando-o como D2, um programa que visava a “Institucionalização de novos modelos de formação contínua e inicial de professores, em correspondência ao paradigma de escola pluridimensional e à reorganização curricular dos ensinos básico e secundário.” (pp.54)

Esse programa D2 (pp.643-657), partindo dos artigos 30º, 31º e 33º da Lei de Bases do sistema Educativo, como não podia deixar de ser, estabelecia três objectivos:

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

Cinco subprogramas eram sugeridos para concretizar o programa D2:

- Publicação do diploma relativo ao ordenamento jurídico da formação de professores;
- Aprovação da regulamentação complementar (perfil profissional dos educadores e professores; organização de um sistema de formação contínua);
- Tratamento do problema da formação de professores das disciplinas ou áreas técnicas, tecnológicas ou artísticas;
- Realização de acções de formação directamente organizadas para as expectativas de reorganização curricular;
- Realização de programas específicos de complemento de habilitações dos docentes em exercício.

Curiosamente, não houve qualquer subprograma sugerido para se enfrentar o problema do elevado número de professores em exercício com habilitação académica, mas sem habilitação profissional (respectivamente, 29,3% dos docentes do 2º ciclo e 34,6% dos docentes dos 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, em 1986).

A existência e a acção da Comissão de Reforma do Sistema Educativo não decorreram linearmente da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo pela Assembleia da Republica em Julho de 1986. A CRSE apareceu como uma iniciativa paralela em relação aos debates em curso no Parlamento, para depois ter necessariamente de assumir, nos seus trabalhos, o primado das decisões tomadas em sede parlamentar.

Os estudos da CRSE foram aqui chamados à colação porque eles representam o último grande retrato da educação em Portugal antes da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e porque inspiraram, como é fácil constatar, a política governamental desenvolvida a partir de 1986 e a interpretação que o poder executivo de então fez da lei-quadro emanada do órgão legislativo por excelência.

2. Princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo em relação à formação dos professores

As incidências da LBSE na formação de professores podem ser consideradas de dois tipos: incidências directas e indirectas.

O Capítulo IV da Lei de Bases do Sistema Educativo é aquele onde se concentram os artigos mais importantes relativos, explicitamente, à formação dos docentes (Artigos 30º, 31º, 32º, 33º e 35º da Lei aprovada em 1986).

De forma indirecta, grande parte do restante articulado pode ser também tomada como relevante para a questão que aqui nos ocupa.

De facto, aspectos como as principais finalidades e objectivos gerais do sistema educativo, bem como os objectivos atribuídos a cada nível e ciclo de ensino (a que já acima aludimos) são essenciais para se descortinar o perfil de docente esperado e desejável para a concretização

de umas e de outros. As disposições gerais relativas aos graus e diplomas atribuídos no ensino superior enquadram tipos de qualificações académicas diferenciadas de que os professores seriam portadores (bacharelato, licenciatura, doutoramento). As normas relativas à investigação científica apontam expressamente para que parte dessa função caiba aos professores. A configuração de apoios e complementos educativos para os alunos, bem como a organização da ocupação de tempos livres pressupõem, entre outras condições, a existência de professores capazes de os proporcionarem. A participação dos professores na administração do sistema educativo e, em particular, na administração e gestão das escolas pressupõe o desenvolvimento de competências também neste domínio.

De forma directa, importa considerar os princípios gerais estipulados para a formação de professores pela Lei de Bases do Sistema Educativo e examiná-los atentamente. Não só se consagrou a formação inicial de nível superior para todos os educadores e professores, como se lhe fixaram as seguintes finalidades:

- proporcionar “aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”;
- proporcionar uma “formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional”;
- proporcionar uma “formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- proporcionar uma “formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica”;
- proporcionar uma “formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante”;

- proporcionar uma “formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa”;
- proporcionar uma “formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem”;
- proporcionar uma “formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente”.

Quando se atenta no conjunto de princípios gerais que acabámos de citar, verifica-se que neles se cruzam preocupações de várias ordens. Estão expressas preocupações que chamaríamos de ordem funcional e gestonária:

- habilitar para o exercício da função docente;
- preparar a reconversão e a mobilidade (dos docentes).

Há, por outro lado, expressões que perfilam o tipo de docente que se espera que a formação promova:

- informado científica e pedagogicamente;
- formado pessoal e socialmente;
- crítico e actuante em referência à realidade social;
- capacitado para se auto-informar e auto-aprender;
- reflexivo.

Há, finalmente, recomendações sobre a natureza dos conteúdos e dos métodos a adoptar nos currículos de formação:

- proporcionar informação;
- proporcionar métodos e técnicas científicas e pedagógicas de base;
- proporcionar uma formação flexível (facilitadora de posteriores complementos de formação na perspectiva da reconversão e da mobilidade);

- proporcionar uma formação integrada a dois níveis: científico e pedagógico, teórico e prático;
- desenvolver práticas metodológicas afins das que desejavelmente o docente deve vir a usar na sua prática pedagógica;
- favorecer e estimular a inovação e a investigação em relação á actividade educativa;
- proporcionar uma formação participada (que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem).

O conjunto de preocupações que estão espelhadas nos princípios orientadores da formação de professores parece-nos traduzir a influência de concepções teóricas então recentes e ainda hoje actuais acerca do professor (cujo desenvolvimento deve ser simultaneamente pessoal e social), e acerca da formação, em sentido estrito (uma formação que resulta não apenas de conteúdos informativos mas igualmente de estratégias e de processos tidos como mais adequados e desejáveis que outros).

Como princípios gerais que são e dada a nobreza do diploma onde estão vertidos – uma lei-quadro aprovada pela Assembleia da República – a sua concretização deveria conduzir às necessárias transformações dos currículos então em vigor (1986), em todos os casos em que se considerasse existir um afastamento passível de ser encurtado ou eliminado.

Não temos conhecimento sobre se, aprovados estes princípios e em função deles, terá havido instituições que tenham procedido a reestruturações dos seus currículos de formação.

Contudo, o facto de a própria Lei de Bases prever em Disposições Finais e Transitórias (Cap.IX, Art.º.59) que o Governo produziria legislação complementar, no prazo de um ano, acerca de diversos domínios, entre os quais, a formação do pessoal docente – facto que apenas viria a verificar-se três anos mais tarde, em 1989 – poderá ter induzido um período de expectativa das instituições.

Por outro lado, a aprovação da Lei da Autonomia Universitária em 1988, consagrando e reforçando o poder das instituições, poderá não ter favorecido a preocupação destas em coincidirem com os princípios nacionais aprovados em 1986.

3. O Ordenamento Jurídico da Formação de Professores

Aprovado três anos após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, o Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Dec. Lei n.º344/89, de 11 de Outubro) estabelece no seu preâmbulo que “Importa que tal formação seja rapidamente adaptada à nova orgânica do sistema de ensino, aos objectivos gerais prosseguidos globalmente por esse sistema e aos objectivos de cada nível de escolaridade”.

É igualmente intenção declarada pelo legislador, a de “conciliar duas vertentes fundamentais: o contributo da experiência vivida nos últimos anos e a criação de uma estrutura flexível e dinâmica que garanta a articulação dos diversos modelos de formação coexistentes no sistema”.

O preâmbulo do diploma destaca, finalmente, que este “consagra também como vector fundamental o princípio de que a dimensão de investigação e de inovação constitui uma componente permanente na formação e na actividade profissional de educadores e professores de todos os escalões”.

Os princípios orientadores da formação contemplados no diploma são, como não podia deixar de ser, os consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, com algumas extensões e precisões. Assim, por exemplo, às dimensões de formação pessoal e social, acrescenta-se a cultural; a formação, além de garantir a integração dos aspectos científicos e pedagógicos e das componentes teórica e prática, já consagradas, deve também promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente; a formação deve favorecer práticas de análise crítica, de investigação e de inovação pedagógica, assim como o envolvimento construtivo com o meio.

Retivemos e sublinhámos aquelas formulações em que, em termos de princípios, julgamos que o Ordenamento Jurídico ampliou o conteúdo já constante da Lei de Bases.

Um dos aspectos mais controversos do Ordenamento Jurídico e que mais polémica suscitou no imediato foi a consagração que pretendeu fazer de uma formação inicial que desde logo assegurasse uma espécie de “mobilidade descendente” dos docentes. Explicando melhor, consagrou-se que os professores que adquirissem formação para a docência no 2.º ciclo do ensino básico também ficariam profissionalmente qualificados para a docência no 1.º ciclo; os que a adquirissem para o 3.º ciclo, ficaram qualificados também para o 2.º, e que os do ensino secundário poderiam também ficar profissionalmente qualificados para a docência do 3.º ciclo do ensino básico. O legislador teve consciência das implicações que uma tal decisão teria para as instituições de formação e para os respectivos currículos, dado que estabeleceu que esta orgânica “exercer-se-á à medida que os respectivos cursos estejam organizados e aprovados com essa finalidade”.

Mais adiante, o diploma estabelece cinco objectivos fundamentais para a formação inicial que, à semelhança do que assinalámos em relação aos princípios, também ampliam o que já ficara consagrado na Lei de Bases.

Assim, são objectivos da formação inicial os que, de seguida, citamos e comentamos:

“a) a formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios.”

São de assinalar, nesse ponto, especialmente, as referências à autonomia, à cooperação e participação, à interiorização de valores deontológicos, à capacidade de percepção de princípios, que podendo ser considerados, em certa medida, contidos no âmbito da formação pessoal e

social, foi importante, a nosso ver, que tenham sido explicitados e consagrados;

- “b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística.
- c) A formação científica no domínio pedagógico-didáctico.”

Nesse ponto, julgamos de assinalar a correcção introduzida na linguagem em relação à ainda usada na Lei de Bases, onde ao termo “científico” (no domínio dos conteúdos) se contrapunha o termo “pedagógico”, como se este não participasse do âmbito do primeiro e traduzisse, por oposição, um conhecimento não científico.

- “d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica.
- e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.”

Depois, neste passo dos objectivos da formação inicial, o diploma introduz uma norma polémica ao estabelecer:

“Os objectivos referidos no número anterior desenvolvem-se segundo diferentes proporções, tendo em conta a sua adequação ao grupo etário e nível de ensino a que educadores e professores se destinam.”

Para lá de se dever assinalar a noção extravagante de “proporções de objectivos”, do que afinal o legislador pretende falar é de algo muito mais concreto mas nem por isso menos controverso. Referimo-nos às normas estabelecidas no Artº 18º do diploma, sobre a organização dos cursos de formação inicial. Aí se compreende que a ideia é a de diferenciar “o relevo das componentes de formação a incluir” (entendendo-se por “relevo” o peso em duração dentro da carga horária total do curso) de acordo com os seguintes princípios genéricos, e citamos:

a) A natureza e o relevo da componente de formação científica na respectiva especialidade variam em função do nível de ensino em que o futuro docente vai exercer, devendo assumir importância crescente na formação dos professores dos graus de ensino mais elevados.

b) A componente da formação pedagógica-didáctica, incluindo as didácticas específicas dos conteúdos a leccionar, deve adquirir maior relevo na formação dos educadores e professores do 1.º ciclo do ensino básico.

O diploma vai mais longe e estipula os pesos em percentagem de tempo a atribuir dentro da carga horária total dos cursos a cada uma das duas componentes de formação acima consideradas – onde, refira-se marginalmente, se regressa à perspectiva dicotómica das componentes da formação de professores e à terminologia mais tradicional para as referir: componente científica, para identificar o conhecimento em uma dada especialidade; componente pedagógica-didáctica donde o adjetivo “científica” está arredado.

Assim, a distribuição da carga horária é feita diferenciadamente nos termos constantes no quadro 1.

A primeira questão que se coloca é, necessariamente, a dos critérios (quais? de que natureza? científica? administrativa?) que levaram a esta configuração normativa dos pesos a atribuir na formação inicial de professores às suas diferentes componentes.

Quadro 1 - Distribuição percentual da carga horária dos cursos de formação inicial por duas componentes gerais (D.L. nº 344/89, de 11 de Outubro)

Docentes	Formação Cultural e Científica	Formação Pedagógico-Didáctica e de Prática Pedagógica
Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo	entre 50% e 60%	entre 50% e 40%

Professores dos 2.º e 3.º ciclos	máximo de 70%	mínimo de 30%
Professores do Ensino Secundário	máximo de 80%	mínimo de 20%

O legislador é claro quanto à tese central que perfilha: quanto mais velhos em idade forem os alunos, maior deve ser o peso relativo da formação dos professores no domínio da(s) disciplina(s) a ensinar; quanto mais jovens os alunos, tanto mais longa a duração da formação pedagógico-didáctica do professor. Mas trata-se de uma tese para a qual não é apresentado fundamento.

A segunda ordem de questões tem a ver com um problema que o Ordenamento Jurídico da Formação não enfrentou nem resolveu: o da diversidade de modelos estruturais de formação de professores então em vigor, no que se refere à variável duração, diversidade que se tem mantido e a que só talvez agora a normalização induzida pelo Processo de Bolonha vá pôr fim.

Em relação à formação proporcionada aos futuros professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e aos do Ensino Secundário coexistiam e continuaram a coexistir formações com uma duração de 5 anos, com outras de 6 anos. Aplicar uniformemente as percentagens acima referidas manteve o problema da diferenciação entre formações que deveriam ser idênticas.

É certo que, enviesadamente, o legislador se referiu a esta questão, embora de forma nada clara, quando estabeleceu:

“Nos cursos de formação de professores do Ensino Secundário, a formação cultural e científica na respectiva especialidade não deve ultrapassar os 80% da carga horária total, sem prejuízo de uma proporção diferente nos modelos de formação que exigem uma licenciatura

científica para a admissão à frequência da componente pedagógica”(Art.º 18, n.º 4).

Não fica dito se “a proporção diferente” se obtém por aumentar nessa situação o peso da componente referida ou por ela diminuir, com os efeitos inversos sobre a duração da outra componente.

A terceira ordem de questões será a que resulta do cruzamento de formações que prevêm a “mobilidade descendente” dos professores, como foi referido, com o critério de pesos diferentes das componentes de formação consoante o nível (e não os níveis) de ensino a que o professor se destina.

Refira-se, a título de exemplo, que até à actualidade todas as instituições universitárias que formam professores, têm currículos de formação que preparam estes indiscriminadamente para o ensino no 3.º ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário: por qual dos critérios de atribuição de pesos em termos de duração das duas componentes se deveria então optar? Pela regra de 70% vs 30% ou pela de 80% vs 20%?

4. Formação Inicial: Modelos e realizações

Compreender a formação inicial de professores que se oferece num dado país, passa pelo questionamento dos modelos concebidos e pelos resultados da sua concretização.

Entenderemos aqui por modelo uma configuração global e abstracta que tem a virtude de conter o real por simplificação e abstracção conferindo-lhe inteligibilidade para lá das numerosíssimas realizações concretas presentes num dado campo.

Relativamente à formação inicial de professores, seguiremos a proposta de Feiman – Nemser (1990:212) que sugere que se considere à partida uma distinção radical entre modelos estruturais e modelos conceptuais.

Modelos estruturais alternativos

Os modelos, enquanto espelho de alternativas estruturais, configuram-se em função de critérios como:

- a duração geral do programa de formação;
- a duração de cada uma das componentes principais dentro do programa;
- o grau académico (de graduação ou de pós-graduação) que constitui certificação para o exercício da profissão;
- a ordenação dada, no tempo, à realização das três componentes principais (ordenação sequencial; componentes total ou parcialmente organizadas em paralelo, com maior ou menor grau de integração no domínio da estrutura formal).

Em Portugal, desde meados dos anos 70, mais do que os modelos conceptuais, foram os modelos estruturais da formação inicial de professores que concitaram mais atenções e originaram polémicas que persistiram ainda para além da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Tais atenções e polémicas polarizam-se em torno da formação para os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e para o Ensino Secundário.

De facto, no que respeita à formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino primário, confiada ao ensino médio (Escolas do Magistério Primário) e depois (anos 80) a Escolas Superiores de Educação, os programas mantiveram ao longo do tempo uma duração de três anos após a conclusão, pelos candidatos, do Ensino Secundário (11º ano até 1980 e, depois, 12º ano). O nível académico passaria de um diploma de ensino médio para a obtenção do grau de bacharelato (1985) e do grau de licenciatura (1997).

Estabelecidos os normativos nacionais sobre formação de professores nos dois momentos que acabam de ser invocados (1986 e 1989), vejamos o modo como os currículos institucionais de formação inicial de professores destinados ao 3.º ciclo do Ensino Básico e ao Ensino

Secundário estavam estabelecidos algum tempo após as datas de publicação daqueles dois diplomas.

É do domínio comum que não existe um currículo nacional para a formação inicial de professores, nem sequer como acima mencionámos, um só modelo estrutural ou organizativo. Mas até que ponto e de que modo se manifestavam as diferenciações?

Tomámos como base documental de trabalho os planos de estudo dos cursos universitários vigentes em 1992-93, para formação dos docentes referidos. A razão de terem sido considerados os currículos em vigor nesse ano deveu-se ao facto de ter então existido uma publicação do Ministério da Educação feita em benefício dos alunos candidatos ao Ensino Superior onde foram compilados os planos de estudo de todos os cursos de licenciatura ministrados pelas instituições de ensino superior público, o que facilitou a identificação e caracterização dos cursos destinados à preparação para a docência nos 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Em 1992, treze universidades públicas ofereciam um total de 120 cursos de formação de professores para os níveis referidos. Os cursos diferenciavam-se segundo configurações estruturais e conceptuais distintas, de acordo com lógicas institucionais consagradas a um nível de universidade, ou de escola ou, até, de departamento dentro de uma mesma escola.

Entre o conjunto de cursos em referência apenas ocorria um traço de identidade: o de no último ano ocorrer um estágio pedagógico com a duração de um ano lectivo. Os cursos diferenciavam-se quanto à duração (5 e 6 anos) e quanto ao modo como estavam distribuídas, ao longo da duração, as disciplinas científicas de uma dada especialidade e as disciplinas científicas de natureza educacional. Atendendo ao segundo destes critérios, a tradição consagrou as expressões “modelo sequencial” e “modelo integrado” para referir dois grandes modos de desenvolver e articular no tempo as componentes de formação acima referidas.

Modelo sequencial

Trata-se de um modelo que foi adoptado logo nos primeiros cursos de formação inicial de professores realizados sob responsabilidade integral de escolas universitárias. Define-se por uma opção de dar precedência, nos três ou quatro primeiros anos do curso, à formação numa dada especialidade científica correspondente aos conteúdos que o futuro professor irá ensinar. Só uma vez concluída total ou quase totalmente essa preparação, tem lugar a formação educacional em sentido restrito.

Quadro 2. Modelo sequencial: configurações estruturais dos cursos de formação inicial dos professores do 3.º ciclo dos ensinos básico e secundário

Ano de curso	Configuração A	Configuração B
6.º		Estágio
5.º	Estágio	Educação
4.º	Educação	Especialidade
3.º	Especialidade	Especialidade
2.º	Especialidade	Especialidade
1.º	Especialidade	Especialidade

Relativamente ao modelo sequencial, podemos verificar que ele se tem concretizado segundo dois submodelos distintos a que correspondem durações diversas dos cursos, conforme se mostra no quadro 2. A configuração A permitiu uma duração global da formação mais curta (5 anos) e a obtenção do grau de Licenciado em Ensino de (...) apenas no fim do período de estágio. A configuração B corresponde a um submodelo sequencial bi-etápico em que ao fim dos quatro primeiros anos do curso tem sido atribuído o grau de licenciado numa dada especialidade e ao fim de mais dois anos de estudo se obtém um diploma profissional para a docência.

Em 1992, verificava-se que dos 120 cursos de formação inicial, 54 pertenciam ao modelo sequencial. Desses 54 cursos, 19 tinham a configuração A (ou seja, cinco anos de duração) e 35, a configuração B (logo, seis anos de duração). O quadro 3 refere as Universidades, as

Escolas (quando a figura existe) e os cursos que, nesse ano, adoptavam o modelo sequencial, distribuídos pelas duas configurações A e B, acima caracterizadas.

Quadro 3. Cursos de modelo sequencial segundo as configurações A e B (1992).

Configuração	Universidade	Escola	Curso	N.º de cursos
A	Algarve	-	Física e Química; LLM (2 var.); Matemática	4
	Coimbra	FCT	Biologia; Física; Geologia; Matemática; Química	5
	Lisboa	FC	Física; Matemática; química	3
	Madeira	-	Biologia; Física; Matemática; Química	4
	Porto	FC	Biologia	1
	UTAD	-	Biologia-Geologia; Física-Química	2
B	Coimbra	FL	Filosofia; História (3 var.); LLC; LLM (9 var.)	14
	Lisboa	FL	Filosofia; LLC; LLM (11 var.); História (3 var.)	16
	Nova de Lisboa	FCSH	Filosofia (2 var.); Geografia; História (2 var.)	5

Observando o quadro, pode constatar-se que a modalidade A ocorria predominantemente em cursos de formação inicial de professores de ciências e a modalidade B foi a opção predominante em cursos das Faculdades de Letras e de Ciências Sociais e Humanas. A esmagadora maioria dos cursos oferecidos pelas quatro Universidades mais antigas pertenciam ao modelo sequencial.

Modelo integrado

Foi com a criação das então chamadas universidades novas, na 1.ª metade dos anos setenta (Évora, Aveiro e Minho) que se advogou e pôs em prática um modelo de formação designado como “integrado” que associasse e articulasse, ao longo dos cursos de formação de professores, saberes da especialidade a ensinar e saberes educacionais, teoria e

prática. Não se pretende abordar nem discutir neste ponto a integração efectivamente alcançada, em termos substantivos (seja na concepção seja na concretização dos currículos), mas tão só examinar, em termos de estrutura formal, o modo como as duas componentes se desenvolvem no tempo.

Em esquema, este modelo integrado apresentava-se, em 1992, em quatro configurações distintas, conforme se observa no quadro 4.

Quadro 4. Modelo integrado: configurações estruturais dos cursos de formação inicial de professores para o 3.º ciclo de ensino básico e para o ensino secundário.

Anos do curso	Configuração A		Configuração B		Configuração C		Configuração D	
5º	Estágio		Estágio		Estágio		Estágio	
4º	Esp.	Ed.	Esp.	Ed.	Esp.	Ed.	Educação	
3º	Esp.	Ed.	Esp.	Ed.	Esp.	Ed.	Esp.	Ed.
2º	Esp.	Ed.	Esp.	Ed.	Especialidade		Especialidade	
1º	Esp.	Ed.	Especialidade		Especialidade		Especialidade	

Em 1992, havia 66 cursos de formação de professores organizados segundo o modelo integrado, num total de 120. Desses 66 cursos, metade apresentavam a configuração A; 4, a configuração B; 28, a configuração C e apenas 1, a configuração D. À semelhança do que fizemos para o modelo sequencial, apresentamos em seguida os cursos pertencentes a cada configuração, a respectiva escola de formação (quando existe) e a Universidade em que os cursos ocorriam.

Quadro 5. Cursos de modelo integrado segundo as configurações A, B, C e D

Configuração	Universidade	Escola	Curso	N.º de cursos
---------------------	---------------------	---------------	--------------	----------------------

A	Algarve	-	Informática	1
	Açores		Biologia e Geologia; História e Ciências Sociais; História e Filosofia; Português e Francês; Português e Inglês.	5
	Aveiro	-	Física e Química; Electrónica; Biologia e Geologia; Inglês e Alemão; matemática; Musica; Português e Francês; Português e Inglês; Português, latim e Grego.	9
	Évora	-	Biologia e Geologia; Física e Química; História; Matemática; Português e Francês; Português e Inglês	6
	Minho	-	Biologia e Geologia; Física e Química; História e Ciências Sociais; Inglês e Alemão; Matemática; Português; Português e Matemática; Português e Francês; Português e Inglês	9
	Porto	FCDEF	Desporto e Educação Física	1
	Trás-os Montes e Alto Douro	-	Educação Física e Desporto	1
	Madeira	-	Educação Física e Desporto	1
B	Técnica de Lisboa	FMH	Ciências do Desporto	1
	Trás-os Montes e Alto Douro	-	Inglês e Alemão; Português e Francês; Português e inglês	3
C	Açores	-	Matemática	1
	Beira Interior	-	Física e Matemática	2
	Lisboa	FC	Biologia; Geologia	2
		FL	Geologia	1
	Nova de Lisboa	FCSH	Ciências Musicais; LLM (5 var.)	6
		FCT	Matemática	1
	Porto	FL	Filosofia; Geografia; História (3 var.); LLM (7 var.)	12
FC		Geologia; Matemática; Química	3	
D	Porto	FC	Física	1

Os aspectos que julgamos ser de sublinhar, após a análise apresentada, são os seguintes:

1. Embora se visasse, em todos os casos mencionados, a preparação de professores para o 3.º. Ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, os cursos divergiam não apenas quanto ao modo de articular os saberes científicos de especialidade e os saberes científicos educacionais, mas também quanto à duração total da formação (5 e 6 anos) – o que não pôde deixar de ter consequências para as concepções e conteúdos de formação que foram sendo concretizados.
2. A diferenciação que se tem verificado, opera-se tanto entre Universidades, como entre faculdades de uma mesma Universidade, como, ainda, entre cursos oferecidos por uma mesma faculdade, como a leitura atenta dos quadros anteriores mostra. Tal situação constitui uma evidência da importância do contexto institucional para a definição dos currículos em termos estruturais.

Modelos conceptuais alternativos

É sobretudo no campo dos modelos entendidos como orientações conceptuais alternativas que é possível encontrar uma maior diversidade de classificações, consoante os critérios adoptados por cada autor. É também neste plano de análise que as variáveis em jogo se tornam mais complexas e que o debate entre defensores de perspectivas alternativas se torna mais acoso.

São diversos os modos como têm sido definidos os conceitos de “modelo”, “paradigma”, ou “orientação conceptual” de formação de professores.

“Um paradigma em formação de professores pode ser entendido como uma matriz de crenças e suposições acerca da natureza e das finalidades da escolarização, do ensino, dos professores e da sua formação as quais conferem o perfil a formas específicas de práticas

na formação de professores.” (Popkewitz, Tabachnik e Zeichner, 1979, p. 52).

Esta primeira definição acentua o carácter ideológico das opções que um indivíduo, um grupo, ou uma instituição perfilham sobre a formação de professores. O paradigma surge como uma superestrutura organizada em torno de valores não necessária nem exclusivamente científicos mas também filosóficos, políticos e sociais.

“Os modelos que eu, pela primeira parte, proponho (...) caracterizam, esquematizando-as, três tipos de prática de formação. A referência ou a variável referenciada como princípio dessa categorização não é nem a meta da formação, nem os seus objectivos, nem a estrutura do dispositivo, nem a natureza dos conteúdos, mas o tipo de processo, a sua dinâmica formativa, o seu modo de eficiência.” (Ferry, 1983, pp. 48-49).

Trata-se, neste segundo caso, de uma definição que pretende assentar a configuração dos modelos propostos na observação das práticas processuais de formação que ocorrem e, operando por indução, identificar as categorias criadas com os processos envolvidos na formação e o seu modo de eficiência. Pelas variáveis que o autor explicitamente rejeita e pela que aceita parece ter existido uma intenção de fundar a sua classificação nas estratégias de formação entendidas em sentido largo.

“Uma orientação refere-se a um conjunto de ideias acerca das finalidades da formação de professores e dos meios para as alcançar. Idealmente, uma orientação conceptual inclui uma perspectiva sobre o ensino e sobre a aprendizagem e uma teoria acerca de como se aprende a ensinar. Tais ideias deveriam nortear as actividades práticas da formação dos professores, tais como o planeamento do programa, o desenvolvimento do curso, a instrução, a supervisão e a avaliação.” (Feiman-Nemser, 1990, p. 220).

Esta terceira definição aproxima-se, a nosso ver, de uma tentativa de compromisso entre os aspectos dominantes nas duas anteriores: a orientação conceptual radica tanto nos valores gerais sobre educação e formação que são assumidos, como numa teoria sobre a formação que, na maioria dos casos, ou se apropriadamente designada, será científica.

Suportando as propostas de modelos de formação a que, em seguida, se fará referência, encontrámos como critérios operatórios utilizados pelos respectivos autores, os seguintes:

1. A concepção geral sobre a educação e sobre os ambientes de trabalho do futuro professor: situações e ambientes educativos que podem ser vistos, num extremo, como essencialmente estáticos e invariantes, ou vistos, no outro extremo, como dinâmicos e em constante mudança, logo, problemáticos, não conhecíveis nem antecipáveis aquando do momento da formação (Crittendon, 1973; Zeichner, 1983; Gimeno Sacristán, 1983);
2. A concepção geral sobre o currículo de formação: num extremo, definido a *priori*, em função da cultura da organização que promove a formação; no extremo oposto, flexível e variável em função de necessidades, interesses e expectativas dos formandos, devidamente identificadas (Eggleston, 1977; Zeichner, 1983);
3. A concepção geral sobre a relação entre a teoria e prática na acção do professor: a superioridade e a precedência da teoria em relação à prática; a teoria apenas como apoio e para esclarecimento de problemas levantados pela prática; a teoria como construção ao alcance dos formandos a partir da observação e análise das situações educativas (Ferry, 1983).

Um dado currículo de formação, como recorda Feiman-Nemser, pode reflectir no todo ou apenas em alguma ou algumas das suas partes, uma dada concepção dominante, pelo que as experiências proporcionadas pelo currículo podem apresentar-se sob uma forma mais ou menos homogénea conforme haja uma tendência dominante ou tendências diversas no seu interior que se equilibram em importância.

Feiman-Nemser identifica cinco orientações conceptuais alternativas que ocorrem na formação de professores, orientações a que dá as seguintes designações:

- Crítica/ Social
- Pessoal
- Tecnológica
- Prática
- Académica

Faz, depois, uma proposta de aproximação das categorias apresentadas por outros oito autores com as suas próprias e traduz a síntese a que chega no quadro que a seguir reproduzimos.

Quadro 6. Classificação dos modelos de formação de professores enquanto alternativas conceptuais.

Autores	Orientação Dominante				
	Crítica/Social	Pessoal	Tecnológica	Prática	Académica
Joyce (1975)	progressiva	personalista	baseada na competência	tradicional	académica
Hartnett e Naish (1980)	crítica		tecnológica	artesanal	
Zeichner (1983)	investigativa	personalista	behaviorista	artesanal	académica
Kirk (1986)	radicalismo		racionalismo		
Zimpher e Howey (1987)	crítica	pessoal	técnica	clínica	

Kennedy (1987)			aplicações de skills; aplicações de princípios e teorias	acção deliberada; análise crítica	
-------------------	--	--	---	--	--

Fonte: S. Feiman-

Nemser (1990: 220)

Pretende a autora demonstrar que a comparação destas tipologias revela uma considerável possibilidade de aproximação das perspectivas teóricas, dos modelos ou dos paradigmas propostos pelos autores mencionados.

A partir das reflexões de Zeichner sobre os paradigmas na formação de professores e das de Feiman-Nemser (1990) sobre as orientações conceptuais, tentaremos sintetizar brevemente as alternativas em presença.

O modelo académico

Zeichner considera-o um paradigma adicional dos quatro outros que identifica. Considera que os adeptos desta perspectiva sublinham a importância de uma sólida formação científica numa dada especialidade ou especialidades do conhecimento e criticam a formação de professores pela sua alegada falência intelectual (Bestor, 1953; Koerner, 1963; Lyons, 1980)

Para Feiman-Nemser, a orientação académica vê o ensino como uma actividade relacionada, em primeiro lugar, com a transmissão do conhecimento e o desenvolvimento da compreensão, e o professor como um intelectual, um especialista numa dada matéria.

As imagens de um ensino de qualidade, segundo esta perspectiva, referem-se à necessidade de induzir os alunos a reconhecerem diferentes formas de conhecimento e de pensamento, ensinando-lhes a estrutura das disciplinas, propondo-lhes o conhecimento significativo do conteúdo académico. Tal perspectiva seria mais relevante na preparação dos

professores de ensino secundário que na preparação dos do ensino primário.

A investigação tem tentado esclarecer o que é, para um professor, conhecer a matéria a ensinar e como é que esse conhecimento interage com outros tipos de conhecimento, influenciando o ensino e a aprendizagem em sala de aula. Shulman (1986) criou a expressão *pedagogical content knowledge* para significar que os professores precisam de mais do que conhecer as matérias que ensinam – precisam de dominar uma síntese especial dos conteúdos de ensino com a pedagogia: o conhecimento pedagógico do conteúdo.

O modelo tradicional artesanal

Designado como “orientação prática” (Feiman-Nemser) ou como “*traditional craft paradigm*” (Zeichner), este modelo dá primordial importância aos aspectos artesanais, à competência técnica do artesão, que alguns professores, bem sucedidos no seu trabalho, manifestam. Entusiasma-se neste modelo a perspectiva de que as situações escolares são únicas e irrepetíveis e de que aí, a incerteza avulta. As qualidades “*artísticas*” de adaptabilidade e de criatividade de cada professor seriam determinantes. Em tempos recentes, Schön (1983) acolhe esta perspectiva, em parte, ao falar em “conhecimento-na-acção”, conhecimento tácito que os professores competentes revelam no seu trabalho.

A formação dos professores é vista, em primeiro lugar, como um processo de aprendizagem por experiência, por tentativa e erro, por adopção de rotinas típicas dos profissionais competentes, mediante o estabelecimento de uma relação “mestre-aprendiz”, entre formador e formando colocados ambos em situação de trabalho.

Os críticos desta orientação assinalam que ela encoraja sobretudo a imitação e só muito fracamente a compreensão, que induz a conservação das práticas e não a inovação.

Schön (1987) propõe a noção do “estágio reflexivo” (*reflective praticum*) como modo de superação da aprendizagem tradicional no local de trabalho, superação que teria como condição a ajuda aos futuros professores para que reflectissem sobre situações para as quais não existem respostas definitivas.

O modelo tecnológico

Designado na nomenclatura de Zeichner como paradigma behaviorista, assenta na ideia de que aprender a ensinar consiste na aquisição de princípios e práticas derivadas do estudo científico do ensino. Tal estudo científico fundar-se-ia numa epistemologia positivista e na psicologia behaviorista. Ensinar corresponde essencialmente à aplicação de um conjunto de técnicas legitimadas pelo avanço do conhecimento científico. Entusiasma-se o domínio pelo professor de um conjunto de *skills*, destrezas observáveis e específicas que se julga estarem relacionadas com o favorecimento da aprendizagem dos alunos. A emergência dos programas C/PBTE (*Competency/ Performance Based Teacher Education*), nos anos 60, terá correspondido, nas múltiplas formas de que esses programas se revestiram, à consagração por excelência do modelo tecnológico.

O professor como técnico ou o professor como aquele que toma decisões e resolve problemas são as duas metáforas mais frequentes entre os adeptos do modelo tecnológico. Enquanto formando, o professor é visto como o receptor passivo de princípios e leis científicas que deve aplicar. Os contextos educacionais onde o professor desenvolverá a sua actividade são tomados como mais homogéneos e estáveis que o contrário.

O modelo tecnológico foi, porventura, aquele que mais influenciou a formação inicial de professores na 2.^a metade do séc. XX, tanto pelas adesões que suscitou como pelas críticas de que foi alvo.

O modelo personalista

O professor em formação constitui o centro do processo formativo. O modelo encontra fontes de legitimação na epistemologia fenomenológica e na psicologia do desenvolvimento. O conteúdo da formação deverá ser, em larga medida, ditado por necessidades e interesses dos futuros professores. O fim essencial da formação é o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos que se formam, sendo os formadores entendidos, sobretudo, como facilitadores desse desenvolvimento.

Nesta perspectiva, tornar-se professor significa essencialmente a mudança do papel de aluno, relativamente dependente, para o de agente de ensino responsável ou, para outros autores, a descoberta do seu estilo pessoal de ser professor. Os estudos sobre os ciclos de vida profissional e, essencialmente, a caracterização dos primeiros estágios ou fases de carreira (Fuller e Bown, 1975) influenciaram o modelo no sentido de se dar, na formação inicial, confiança e segurança ao futuro professor para o levar a ultrapassar mais rapidamente a fase da sobrevivência, da centração em si próprio, e aceder à fase da centração nos alunos e nos seus problemas. Não admite a utilidade da definição de *skills* gerais a desenvolver por todos os professores em formação.

O modelo orientado pela e para a investigação

Trata-se de um modelo que dá prioridade ao desenvolvimento da pesquisa acerca do ensino e acerca dos contextos de trabalho por parte dos futuros professores. Os seus adeptos assumem a importância dos *skills* técnicos de que o professor deve ser portador, mas consideram-nos insuficientes.

O desenvolvimento de “hábitos de pesquisa” entre os futuros professores é considerado estratégico para que tomem consciência da origem e efeitos dos seus actos e das realidades que os condicionam. Dá-se grande relevo à possibilidade de os professores modificarem os contextos de trabalho que não se aceita, portanto, que constituam quadros fixos e imutáveis. A metáfora da “libertação” do professor de

condicionamentos indesejáveis, derivados de crenças injustificáveis, de atitudes sem fundamento, da falta de competências mais sofisticadas, está na raiz do modelo.

Os defensores deste modelo reconhecem o papel activo dos futuros professores durante o período de formação e pretendem desenvolver neles competências para se tornarem intervenientes críticos em relação aos processos de desenvolvimento curricular e em relação às orientações políticas gerais traçadas para a educação e o ensino.

Os defensores deste modelo reconhecem o papel activo dos futuros professores durante o período de formação e pretendem desenvolver neles competências para se tornarem intervenientes críticos em relação aos processos de desenvolvimento curricular e em relação às orientações políticas gerais traçadas para a educação e o ensino.

O domínio de competências técnicas relativas à investigação (como as técnicas de observação) e a realização de trabalhos de pesquisa pelos formandos constituem um quadro geral que integra no seu interior, mas subordinando-as, as competências técnicas relativas ao ensino bem como os conhecimentos a adquirir.

Como acima se referiu, a classificação dos modelos de formação inicial de professores apresentada por Gilles Ferry (1983) assenta em critérios distintos dos das classificações que acabámos de sintetizar: “o tipo de processo formativo, a sua dinâmica formativa, o seu modo de eficiência” – é como o próprio autor define os critérios que usou.

Ferry distingue três modelos alternativos:

- o modelo centrado nas aquisições;
- o modelo centrado no processo (*démarche*);
- o modelo centrado na análise.

O modelo centrado nas aquisições

A formação confunde-se com a aprendizagem, no sentido restrito do termo. Formar-se é, neste caso, aprender um saber, uma técnica, uma atitude, um comportamento, uma capacidade, definidos *a priori* e

independentemente do formando. Cabem neste modelo tanto as práticas tradicionais artesanais de formação como as que se inspiram no behaviorismo e na pedagogia dita por objectivos.

A teoria, quando existe, é anterior e superior à prática, não sendo esta mais que a aplicação da primeira.

Para Ferry, a prevalência deste modelo que continua a ser o mais adoptado no campo escolar, tem menos a ver com a sua racionalidade que com a sua adequação face às estruturas administrativas, às tradições de divisão do tempo, aos sistemas de papéis instituídos.

O modelo centrado no processo (démarche)

A formação confunde-se com as experiências sociais ou intelectuais, individuais ou colectivas, que o formando faz, e com o desenvolvimento de personalidade que se opera nele.

Formar-se é, neste caso, mais a realização de um percurso com as suas peripécias que a consideração das aquisições feitas e muito menos de aquisições pré-determinadas que haja a fazer.

O conhecimento não é matéria de aplicação à prática mas de possível transferência de uma prática a outra, transferência mediada ou não pela teorização.

Para Ferry, este modelo inspirou práticas de formação diversas: o recurso aos métodos activos; algumas modalidades de formação tradicional; as experiências de formação em alternância.

O modelo centrado na análise

A formação confunde-se com o seu objectivo central: saber analisar, ou seja, ser capaz de determinar que aprendizagem é preciso fazer numa dada ocorrência.

Formar-se é, neste caso, aprender a analisar as situações, a tomar alguma distância em relação a elas, a analisar-se a si próprio, às suas próprias reacções, a ser actor e observador simultaneamente.

Entre a teoria e a prática existe uma relação de regulação. Exclui-se que a prática seja formativa em si própria, antes de a mesma ser sujeita a um trabalho de análise. Exclui-se igualmente que a teoria seja formativa em si mesma quando afastada das situações concretas.

Uma outra tentativa de classificação dos modelos de formação de professores que usa essencialmente como critério de distinção, os papéis isolados ou articulados da teoria e da prática, é a produzida por M. Altet (1994: 25-26).

A autora esforça-se igualmente por associar a cada modelo de formação um determinado tipo de profissionalismo docente e um determinado modelo de ensino dos alunos. O aspecto mais discutível da classificação que apresenta, afigura-se-nos ser constituído pela noção de evolução linear dos modelos identificados, em termos históricos, com a configuração de etapas que podem esconder, de certo modo, um aspecto que temos como certo: a coexistência temporal de diversos modelos.

Assim, Altet considera quatro modelos de formação:

- o modelo intelectualista da Antiguidade que definia o professor como um mago pela sua arte de ensinar, pelo carisma, pelo dom, em que a formação não tinha sentido por não ser possível;
- o modelo técnico que definia o professor pelas suas habilidades artesanais ou técnicas e em que a formação se fazia por aprendizagem imitativa de um formador que era um prático experimentado e servia de modelo;
- o modelo tecnológico que definia o professor como um engenheiro e o ensino como ciência aplicada e em que a formação consistia na aquisição e aplicação de saberes teóricos;
- o modelo reflexivo que define o professor como profissional capaz de uma prática reflectida e em que a formação assenta na análise, na reflexão, na acção e na resolução de problemas, centrada num vaivém prática-teoria-prática.

Considerando, em conjunto, os modelos de formação de professores acima sumariamente caracterizados, não parece difícil associar a essas concepções ou ver no horizonte de cada uma, uma dada imagem dominante do professor enquanto profissional.

Se nos detivemos com alguma extensão na problemática geral relativa aos modelos conceptuais de formação de professores, no quadro do presente trabalho, foi por três ordens de razões, a saber:

- mostrarmos que existem alternativas razoavelmente diversificadas quanto à orientação geral que pode ser prosseguida num dado programa de formação inicial, e que da opção por uma em detrimento de outras, decorrem consequências não desprezáveis quanto ao produto final dessa mesma formação;
- presumirmos que cada programa de formação inicial que se concretizou/concretiza em Portugal se inspira, de modo consciente e deliberado ou não, num desses modelos que é tomado como dominante, dado que se supõe que nas situações reais serão raros os casos de adopção de um único modelo como inspirador da acção de formar;
- considerarmos que a explicitação e a discussão do modelo (ou modelos) de formação subjacente(s) a cada situação concreta podem levar a mudanças capazes de fazer com que o programa oferecido satisfaça mais plenamente quem forma e quem se forma para ser professor(a).

Contudo, importa referir que tal discussão sobre o modelo ou os modelos de formação adoptados e a adoptar tem sido muito pouco frequente entre nós. Veja-se, nomeadamente, a ausência de trabalhos de investigação educacional sobre esta problemática. Numa pesquisa recente, em que participámos, e que incidiu sobre a investigação relativa à formação inicial de professores nos anos 90, não se encontrou nenhum trabalho que se debruçasse sobre um ou diversos currículos de formação

tomados na sua totalidade, por forma a caracterizar o modelo ou modelos inspiradores. O que encontrámos foi um certo conjunto de trabalhos que se ocupavam de um determinado aspecto ou componente do currículo formativo.

À falta de outras evidências, tomaremos então como bom o juízo de especialistas que afirmam que, em Portugal, tem prevalecido longamente um modelo de formação de professores centrado nas aquisições (Campos, 1995; M.T.Estrela, 2002; Miguéns, 1994). Os formandos fazem tipicamente um percurso sequenciado de i) aquisição de um conjunto de conhecimentos relativos aos conteúdos a ensinar e às ciências da educação ii) realização de uma etapa de prática pedagógica (frequentemente um estágio). Mesmo quando ocorrem situações formativas que sugerem influência dos modelos centrados na acção ou na análise, tal não parece destronar o primado do modelo centrado nas aquisições nem contrariar um grande número de situações em que se recorre ainda a estratégias artesanais de formação, particularmente no que respeita à formação em contexto de trabalho (vulgo prática pedagógica supervisionada ou estágio).

Talvez seja a predominância do modelo centrado nas aquisições que explica resultados muito frequentes obtidos nos trabalhos de investigação, segundo os quais os formandos referem o desfasamento entre teoria e prática, na formação inicial, e manifestam sentimentos de que a teoria aprendida é irrelevante para a prática; de que a inserção na profissão foi acompanhada de um choque com a realidade; de que as diferentes instituições e os diferentes tipos de formadores responsáveis pela sua formação não estavam articulados em torno de um projecto comum; de que o período de prática profissional foi, paradoxalmente, ora muito relevante (mesmo o único relevante) ora totalmente irrelevante para a sua formação. As opiniões discrepantes acerca dos efeitos formativos do período de prática profissional supervisionada não legitimam posições de eliminação dos estágios ou de redução dos mesmos a meros simulacros (como julgamos que já vinha a acontecer há algum tempo na formação de educadores de infância e de professores do 1º e 2º ciclos, e como passou

a acontecer desde 2005, com os do 3º ciclo e do ensino secundário). Tais opiniões antes convidam, se é que não exigem, que se dê à prática profissional, nas instituições de ensino superior e nas escolas, a atenção e o investimento necessários em relação àquela que temos como a etapa mais crucial e complexa da formação inicial.

5. O perfil de competências do educador/professor a formar

Os princípios gerais sobre a formação dos professores contidos na LBSE permitem definir, em traços largos, um perfil de competências desejáveis dos profissionais de ensino, como acima tentámos evidenciar. Contudo, a especificação desse perfil, a operacionalização de cada um dos traços que o constituem não foi, durante muito tempo, objecto de atenção nem de consensualização.

Embora se possa considerar, de forma incontroversa, que qualquer programa de formação inicial de professores tem sempre subjacente, ainda que não obrigatoriamente explícita, uma determinada concepção do desempenho profissional dos futuros diplomados e, portanto, um determinado perfil das competências necessárias a esse desempenho, a discussão nacional aprofundada desta problemática só viria a ter lugar a partir de 1997, na sequência da primeira revisão e alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo pela Assembleia da República.

Hoje, estão consagrados em lei o perfil geral de desempenho dos educadores e dos professores (Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto) e perfis específicos relativos aos educadores de infância e aos professores do 1º ciclo (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), e de tais normativos deveriam decorrer os enunciados de competências a adquirir no quadro de cada programa de formação inicial oferecido.

Porém, só talvez agora, com a discussão ainda em curso nas instituições de ensino superior no âmbito da reestruturação induzida pelo Processo de Bolonha, se venha a desencadear o aprofundamento da discussão relativa às competências dos profissionais do ensino, na medida

em que se estabeleceu, como regra geral, que todas as formações oferecidas pelo ensino superior devem objectivar as competências que os estudantes adquirem ao realizá-las. Em breve se ficará a saber, quando estiverem aprovados os novos planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores, quais os modos como as instituições de ensino superior especificaram o perfil de competências dos futuros professores.

Os referenciais comuns à actividade de todos os docentes do ensino não superior, constantes do Dec. Lei nº 240/2001 acima mencionado, foram organizados em quatro grandes dimensões caracterizadas por um número variável de traços:

- dimensão profissional, social e ética;
- dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade;
- dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Reconhecem-se nestas dimensões e nos respectivos traços concretizadores as competências ideais atribuídas geralmente, pelos especialistas, aos professores quando estes são considerados como profissionais do ensino. Paquay (1994), para só referirmos um exemplo, sugere que o perfil dos profissionais do ensino integra dimensões como: ser um mestre instruído; ser um técnico; ser um actor social; ser uma pessoa (em desenvolvimento e em relação); ser um prático reflexivo; ser um prático/ artesão. Apenas este último aspecto nos parece estar ausente dos normativos portugueses relativos ao perfil do desempenho docente.

A re-criação (e a re-fundação) que se possa estar a fazer dos projectos institucionais de formação inicial de professores decerto não esquecerá o ideal de formação do professor como um profissional reflexivo. Muitos trabalhos de investigação que se focaram nos discursos dos formadores evidenciaram quanto este desiderato se tornou banal nas duas últimas décadas. Tal não significa, porém, que no domínio das práticas de formação, os estudos de investigação feitos tenham encontrado evidências de que tal desiderato se concretize na maioria das

situações analisadas. Com excessiva frequência, parece continuar a prevalecer, na realidade, uma concepção do professor como um técnico que aplica os conhecimentos derivados seja do seu campo de especialidade seja das ciências da educação, com todos os equívocos em que tal concepção assenta e com todas as limitações que o resultado final evidencia.

6. Formação Contínua: da criação à consolidação

A Lei de Bases do Sistema Educativo consagrou a formação contínua como um direito de todos os educadores e professores. O Ordenamento Jurídico da Formação de Professores (1989) consagrará-la-ia também como um dever.

Após anos de discussão de sucessivos anteprojectos e projectos, a publicação do Dec. – Lei nº 249/92, de 9 de Novembro, instituiu finalmente um sistema de formação contínua com condições para assegurar o direito e fazer cumprir o dever acima referidos. Condições que foram inclusivamente garantidas pelo facto de se ter criado um programa de financiamento específico (o Programa FOCO), no quadro do PRODEP, o qual assegurou que a formação se fizesse sem custos financeiros para os professores, fazendo estes apenas um investimento em tempo e esforço acrescidos, para além do seu horário de trabalho docente.

As modificações feitas ao diploma inicial, em 1994 e em 1996, não alteraram substancialmente as concepções de 1992. Visaram sobretudo introduzir aperfeiçoamentos no sentido de reforçar as equipas de direcção executiva dos centros e de incentivar a emergência de estratégias locais de formação contínua (seja a nível de escola, seja a nível de associações de escolas e respectivos centros de formação). O acento tónico foi colocado, na revisão do regime jurídico de 1996, na construção de projectos educativos coerentes que se constituíssem em factores estruturantes das políticas locais de educação e, simultaneamente, de formação contínua dos professores. Nesta óptica, era advogada uma formação contínua centrada na escola e nos seus problemas de mudança

e de inovação, de conquista e de consolidação da autonomia, de melhoria das respostas para os problemas de aprendizagem. Pretendia-se que a formação articulasse projectos individuais de desenvolvimento profissional dos professores, com projectos colectivos de transformação da escola. Certas modalidades de formação como as oficinas, os círculos de estudos, os projectos, os estágios, porque potencialmente mais sensíveis aos contextos escolares específicos, foram então recomendadas, como contraponto ao peso muito grande, em número de acções, que vinham tendo os cursos, os módulos de formação e os seminários, em princípio mais vocacionados para a aquisição de conhecimentos gerais. Talvez como decorrência destas recomendações, as modalidades mais escolarizadas de formação caíram de 89.1% das acções realizadas em 1997, para 67.1% das acções oferecidas em 2000.

Reportar-nos-emos, a partir daqui, à versão consolidada do regime jurídico da formação contínua, constante do Dec. Lei nº 207/96, de 2 de Novembro.

Os objectivos declarados (Art.º 3º) visaram fazer com que a formação contínua dos professores se articulasse:

- (i) com interesses dos alunos (“a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens”);
- (ii) com interesses de desenvolvimento e mudança do sistema educativo (“a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos”, “estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que se integrem”);
- (iii) com necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (“o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa”; “a aquisição de capacidades, competências e saberes”);
- (iv) com necessidades de administração e gestão dos recursos docentes (“apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações”).

Simultaneamente a formação contínua assumia os objectivos de proporcionar um “incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional” e uma “permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos nas vertentes teórica e prática”.

Dos quatro paradigmas de formação contínua sugeridos por M. Eraut (1985) é possível descortinar nestas disposições vestígios claros de três deles.

Assim, inscrita no *paradigma do défice* está a convicção de que a formação se torna obsoleta pelo que é necessária a “actualização de conhecimentos nas vertentes teórica e prática”. Decorrente do *paradigma desenvolvimentista*, a ideia de que deve ter lugar o “aprofundamento de conhecimentos” e a “autoformação” do indivíduo. Inspirado no *paradigma da mudança*, o incentivo à “prática da investigação e à inovação educacional”. Apenas o paradigma da formação contínua enquanto esteio de resolução de problemas da escola não está evidenciado tão directamente nas disposições mencionadas. Esquecimento porventura inconsciente, mas nem por isso menos sintomático da disposição do legislador.

Quanto aos princípios em que a formação contínua assenta (Art.º 4º), são de salientar a liberdade de iniciativa e autonomia científico-pedagógica das instituições que concebem e executam a formação articulados, contudo, com um outro princípio: o da adequação às necessidades do sistema educativo.

Embora seja variável, de ano para ano, o número de entidades formadoras acreditadas, ele é sempre muito elevado (perto de 400) – o que suscita a curiosidade de se saber como é que todas essas entidades foram interpretando e concretizando os princípios acima referidos: que liberdade de iniciativa tiveram e como é que ela se expressou? Que grau de autonomia científico-pedagógica (que incorpora conhecimento especializado e responsabilidade científica e social) conseguiram alcançar? Como determinaram a adequação da formação a proporcionar e proporcionada, às necessidades do sistema educativo?

Tem-se feito sentir a falta de uma avaliação nacional do sistema de formação contínua, o que deixa por responder tanto estas como muitas outras questões.

Está desaproveitado, pensamos, um rico manancial de informação e de reflexão, constituído pelos relatórios tanto de avaliação interna como de avaliação externa que anualmente os centros de formação têm produzido ou de que têm sido objecto.

A partir dessas análises já teria sido possível realizar uma ou diversas sínteses sobre a situação nacional de modo a que aquilo que se diga sobre a formação contínua ultrapasse o mero domínio da opinião, mais ou menos bem informada, de modo a ajudar, inclusivamente, quem pretende investigar neste domínio a identificar o seu objecto de investigação à luz de um quadro revelador de problemáticas interessantes e carecidas de esclarecimento mais sistemático e aprofundado.

Efectivamente, a investigação científica produzida até 2004 (79 trabalhos identificados na síntese produzida por A. Estrela *et al.* em 2005) não tem condições para habilitar a um conhecimento compreensivo de toda a realidade nacional da formação contínua de professores. Feita no quadro da produção de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento, necessariamente individuais, nunca o seu escopo poderia ser aquele, mas o de esclarecimento de fenómenos situados e circunscritos dentro do todo.

O perfil do professor que a formação contínua pretende ajudar a construir e a desenvolver é o de um profissional autónomo com um largo espectro de responsabilidades. Tal, não sendo explicitamente afirmado, pode ser deduzido ao serem referidas as intervenções do professor tanto ao nível da sala de aula como ao nível do estabelecimento de educação ou de ensino (Art.º 3º, b) e a participação na construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos (Art.º 3º, d), bem como pelo facto de os domínios de incidência da formação irem desde as ciências da especialidade de ensino a ministrar e as ciências da educação, até à prática e investigação pedagógica e didáctica, e à formação pessoal, deontológica e sócio-cultural do professor (Art.º 6º).

A liberdade de iniciativa e a autonomia científico-pedagógica das instituições vocacionadas para a formação são também viabilizadas pelo facto de as modalidades segundo as quais a mesma se pode realizar serem muito diversas: cursos, módulos, frequência de disciplinas singulares do ensino superior, seminários, oficinas de formação, estágios, projectos e círculos de estudos.

Muito se tem discutido acerca da relação apertada que foi estabelecida entre formação contínua e progressão na carreira docente ou, dito por outras palavras, acerca da dependência da progressão na carreira, da obtenção, pelo professor, de créditos da formação. Os discursos deploram e condenam a instrumentalização da formação em torno do que julgam ser o único objectivo dos professores: progredir na carreira, e sugerem a irrelevância, nesses termos, da formação para a mudança e para a inovação ao nível das práticas docentes e ao nível do sistema escolar. Contudo, a partir de estudos de análise de necessidades de formação e de estudos de avaliação externa de centros de formação em que participámos, nunca encontramos uma maioria de professores que, num dado contexto, colocasse esse objectivo como o principal a alcançar. Mesmo quando relevante, esse objectivo era considerado secundário: prevaleciam geralmente as intenções de melhorar o trabalho com os alunos, de inovar e/ou sustentar inovações ao nível das práticas docentes, de actualizar conhecimentos e de desenvolver competências. Tal não impedia, contudo, os professores participantes em estudos que orientámos ou em que colaborámos, de projectarem sobre os restantes membros da profissão a representação de que eles se moveriam predominantemente motivados pela obtenção de créditos para a progressão na carreira.

O impacto da formação realizada, para a transformação das escolas e para melhorias significativas nas práticas docentes, está por conhecer e não se afigura fácil que venha a ser identificado.

Uma avaliação com tal objectivo – conhecer os efeitos da formação contínua dos professores para a melhoria da qualidade da educação e do ensino proporcionado no conjunto do país – exigiria dispositivos de

investigação pesados e o concurso de um número de especialistas de que o país não dispõe.

Nesse quadro, haverá que dar especial atenção aos resultados de investigações parcelares que se ocuparam de averiguar o impacto de um dado programa de formação contínua. Não porque os seus resultados possam ser extrapolados para o todo, mas porque tais trabalhos frequentemente apontam as variáveis que estiveram na origem do êxito ou do inêxito de um dado diapositivo formativo sobre a realidade educativa. E a partir desse conhecimento seria possível intervir para o futuro de modo mais prevenido, mais sustentado e, provavelmente, mais vocacionado para o sucesso.

Embora a maior parte dos estudos sobre o impacto da formação contínua (como, aliás, sobre os restantes aspectos a ela respeitantes) tenha sido realizada através da elicitação das representações dos actores envolvidos directamente (formandos, formadores, directores de centros de formação) – o que constitui apenas um dos tipos de informação possíveis e úteis para o fim em vista – é possível reconhecer como variáveis críticas do sucesso /insucesso da formação, em termos de impacto:

- a identificação mais ou menos rigorosa das necessidades de formação reportadas a diferentes quadros de sentido (a escola enquanto organização, o professor enquanto indivíduo, a sala de aula enquanto local central do trabalho do professor);
- a relação entre os objectivos da formação (adequação/inadequação) e as necessidades a que se pretende responder;
- a incorporação (valorização/desvalorização/indiferença) das experiências de vida profissional dos formandos como esteio da formação a empreender;
- a estratégia geral (centração da acção: no formador ou nos formandos ou nas situações ou na resolução de problemas);
- as metodologias (indutoras/não indutoras do interesse e da participação activa dos formandos);

- a avaliação dos formandos (produções: centradas no conhecimento/ centradas na acção/ centradas na relação conhecimento – acção).

A oferta de formação contínua a todos os educadores e professores exigiu a criação de dois novos tipos de estruturas: os centros de formação das associações de escolas e os centros de formação das associações de professores. Uns e outros, a par das instituições de ensino superior, têm sido responsáveis pela organização da formação contínua.

Superintendendo o edifício administrativo e organizativo da formação contínua, foi criado um Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores e foram atribuídas funções de inspecção à Inspeção – Geral da Educação.

Neste plano, a investigação disponível tem-se focado nos centros de formação das associações de escolas, examinando especialmente as dinâmicas que aí se desenvolvem e os modos como aqueles concretizam as funções de que foram incumbidos (Amiguiño, A. e Canário, R., 1994; Gonçalves, M., 1997; Ruela, C., 1997; Silva, M. 1997; Cunha, A., 1998; Barroso, J. e Canário, R. 1999; Freire, M., 2000; Roldão, M. *et al.*, 2000; Andrade, E., 2002; Ferreira, E., 2003)

Além de deverem agir de acordo com os princípios e objectivos da formação contínua, no sentido da sua concretização, os centros de formação das associações de escolas foram ainda incumbidos das responsabilidades de fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas, de coordenar e apoiar projectos de inovação dos estabelecimentos associados, de promover a articulação de projectos desenvolvidos pelas escolas com os órgãos do poder local, e de criar e gerir centros de recursos.

Dada a exiguidade dos meios de que os CFAE dispõem, tanto humanos como materiais, os desígnios acima referidos foram/estão a ser cumpridos de forma desigual de centro para centro. Em muitos casos, a actividade esgotar-se-á na organização e gestão do plano de formação contínua a proporcionar, submetendo-se a uma lógica administrativa de

organização correcta de dossiers pedagógicos e financeiros e às indicações relativas às possibilidades de obtenção de financiamento, sendo patente o divórcio entre os professores e as escolas associadas, de um lado, e, de outro, o director do centro de formação, os professores que eventualmente o assessoram (no máximo de 2) e o consultor de formação (se existe) enquanto equipa que mais regularmente faz funcionar o centro de formação.

Chegamos aqui a um dos problemas maiores com que a formação contínua se tem defrontado, em nosso entender: o da falta de apropriação pelos professores e pelas escolas do papel de protagonistas da formação, desde a identificação de necessidades e a concepção dos programas, passando pelos modos de concretização e integrando a avaliação. Cremos que, de modo geral, a postura adoptada tem sido a de clientes de uma formação que um dado centro ou centros oferecem. Este primado da oferta de formação sobre a procura faz-se à revelia dos normativos legais (que convidam a que se faça exactamente o contrário) e é, pensamos, indiciador de uma fraca cultura profissional que não se tem mostrado capaz de reconhecer o valor estratégico da formação ao serviço da resolução de problemas das escolas e dos professores. Claro que esta relação, provavelmente não muito forte, entre formação e acção também poderá estar a ser alimentada por, em grande número de acções de formação, não se atender à especificidade dos contextos onde os professores trabalham e dos problemas que aí enfrentam, o que remete para a interpelação da especialização profissional dos responsáveis pela formação, sejam eles directores de centros de formação, representantes das escolas nas comissões pedagógicas dos centros, detentores de cargos de gestão pedagógica nas escolas ou formadores. A estes últimos cabe uma responsabilidade muito grande no modo como os professores vivem a sua formação contínua. São eles quem, no limite, são a face visível das acções de formação, do seu êxito ou do seu fracasso. Em 2000, estavam devidamente acreditados como formadores pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 11976 pessoas, das quais cerca de 57% tinham alguma formação especializada (doutoramento, mestrado,

pós-graduação não conferente de grau, licenciatura em educação/ciências da educação, DESE, curso de formação de formadores) e cerca de 43%, um currículo considerado relevante nas matérias em que pretendiam proporcionar formação.

7. Formação Especializada

Em 1997, foi instituída a formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário (Dec.-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril). Em 1999, foram fixados os perfis de formação neste campo.

Existem oito áreas de especialização, seis das quais subdivididas em domínios, a saber:

- Educação Especial (com 9 domínios);
- Administração Escolar e Administração Educacional (com 3 domínios);
- Animação Sócio-Cultural (com 5 domínios)
- Orientação Educativa;
- Organização e Desenvolvimento Curricular (com 11 domínios);
- Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores (com 9 domínios);
- Gestão e Animação da Formação (com 2 domínios);
- Comunicação Educacional e Gestão da Informação (com 6 domínios);
- Inspeção da Educação.

Em 2000, foram acreditados 103 cursos de formação especializada.

Cursos de diversa natureza podem concorrer para a obtenção dessa formação: cursos de estudos superiores especializados (que existiram, sobretudo, como cursos de pós bacharelato); cursos de especialização de pós-licenciatura; a parte curricular de cursos de mestrado; cursos de mestrado concluídos com a obtenção de grau de mestre. Em certas condições, estabelecidas em regulamentos próprios, a obtenção do grau

de licenciado e do grau de doutor também podem dar lugar à concessão do estatuto de formação especializada.

As intenções explícitas da consagração da formação especializada foram duas:

- incentivar alguns professores ao aprofundamento de competências num domínio específico das ciências da educação;
- qualificar professores para o exercício especializado de certos cargos, funções ou actividades educativas de natureza pedagógica ou administrativa com aplicação directa no funcionamento do sistema educativo e das escolas.

Alguns milhares de professores e de educadores detêm hoje formação especializada mercê do seu esforço e interesse individual e da oferta muito relevante de formações pós-graduadas oferecidas pelas instituições de ensino superior.

Segundo o Perfil do Docente, recentemente publicado pelo GIASE (2006), em 2002/2003, 101 educadores de infância, 213 professores do 1º ciclo, 570 professores do 2º ciclo e 2869 professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, totalizando 3753 docentes, possuíam o grau de mestre ou o grau de doutor. Pressupõe-se que na maioria dos casos, a obtenção de tais graus correspondeu à obtenção simultânea de formação especializada num dado domínio das ciências da educação.

Não conhecemos estatísticas relativas ao número de professores que realizaram cursos de especialização de pós-bacharelato ou de pós-licenciatura.

Para se perceber o efeito deste esforço de especialização de alguns milhares de professores, seria interessante saber-se qual o número de casos em que a posse de uma formação especializada tem sido condição preferencial para a atribuição de determinados cargos, funções ou actividades a professores. A ser fraco esse número, como tememos, é de crer que o esforço de especialização realizado não esteja a ter no sistema e nas escolas todo o impacto que podia ser esperado.

8. Formação / Profissionalização em Serviço

A extensão da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos, em 1968, e a explosão do número de alunos que passaram a procurar a escola nos diversos níveis de ensino pós-primário, durante as décadas de 70 e de 80, vieram evidenciar carências crescentes do sistema educativo particularmente notórias quanto a instalações e quanto a pessoal docente devidamente habilitado.

Como acima se disse, o diagnóstico feito aquando da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo revelava a existência de 29.3 % de docentes do 2.º ciclo e de 34.6 % de docentes dos 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário com habilitação académica mas sem habilitação profissional para a docência.

Ao longo das décadas de 70 e 80 foram tomadas medidas e desenvolvidos projectos visando resolver este problema: passagem do chamado estágio clássico de dois anos para um; desenvolvimento do projecto de Profissionalização em Exercício (1980 -1986) no quadro de contratos plurianuais realizados com docentes com habilitação académica mas sem formação profissional; desenvolvimento do projecto de Formação em Serviço (1986-1988) que fez transitar a responsabilidade dominante pela formação das escolas básicas e secundárias para escolas do ensino superior.

Mercê da conjugação, por um lado, destas sucessivas medidas para profissionalizar os docentes já em exercício com, por outro lado, a entrada na profissão de contingentes crescentes de novos professores formados profissionalmente nas licenciaturas em ensino e nos ramos educacionais, as taxas de docentes não profissionalizados, embora ainda elevadas, tinham-se ido reduzindo, o que é tanto mais relevante quanto no período em causa o corpo docente, na sua totalidade, tinha aumentado, de ano para ano, a um ritmo muito veloz.

A criação, por último, de ramos educacionais nas Faculdades de Letras e de Ciências Sociais e Humanas (1987), de onde provem um importante número de professores, ainda mais viria a contribuir para o

abrandamento da pressão para profissionalizar novos professores já após a sua entrada na profissão.

A partir de 1988, e como modo de concretizar uma das medidas transitórias preconizadas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, foi criado o sistema de Profissionalização em Serviço (Dec. Lei n.º 287 /88, de 19 de Agosto) que ainda vigora.

Tendo em conta os dados mencionados, pode-se compreender então melhor a evolução que o quadro seguinte mostra.

Quadro 7. Evolução do número e % de docentes não profissionalizados do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (1985-2004)

Docentes	2º ciclo		3º ciclo + Ensino Secundário	
	Total	Não Profissionalizados	Total	Não Profissionalizados
Ano lectivo				
1985/86	24347	7127 (29.3 %)	39685	13743 (34.6%)
2003/04	31785	1444 (4.5%)	74230	6956 (9.4%)

O modelo de profissionalização em serviço adoptado em 1988, pensado para formar os professores que acessem a lugares do quadro de nomeação provisória (logo, sem habilitação profissional), não esgotou a sua função no prazo de seis anos como inicialmente se previa. Duas razões têm justificado a necessidade da sua manutenção: a necessidade de formar professores dos ensinos particular e cooperativo; a necessidade de formar professores das disciplinas tecnológicas, técnicas e artísticas que acessem ao ensino com formações académicas realizadas em escolas superiores não vocacionadas para a formação de professores.

Sendo já limitado o número de professores que anualmente realiza a sua profissionalização em serviço, esse facto explicará talvez o

desinteresse em se discutir o modelo e os seus resultados formativos. Porém, quando foi instituído, o modelo foi alvo de diversas críticas: por prever uma via de formação a distância (organizada pela Universidade Aberta) que inculcaria a ideia de que uma formação profissional podia confundir-se com uma simples apropriação de conhecimento científico descontextualizado da prática docente; por se dispensar os professores com seis ou mais anos de serviço da realização da componente de prática pedagógica supervisionada; por ser muito reduzido o tempo de formação presencial em Ciências da Educação (110 horas) para a abordagem de domínios tão diversos como a Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação e a Organização Escolar, o Desenvolvimento Curricular, a Didáctica Específica e a Tecnologia Educativa.

Pode-se pois pensar que este modelo de profissionalização em serviço não corresponde ao mandato expresso na LBSE (Artº 62º, 2): “Será organizado um sistema de profissionalização em exercício para os docentes devidamente habilitados actualmente em exercício ou que venham a ingressar no ensino, de modo a garantir-lhes uma formação profissional equivalente à ministrada nas instituições de formação inicial para os respectivos níveis de ensino”.

Se se mantiverem as necessidades de profissionalizar docentes já depois da sua entrada no ensino, o modelo actual deveria ser revisto e modificado no sentido preconizado pela LBSE.

9. Perspectivas para o futuro

Os níveis de qualificação profissional dos professores portugueses são actualmente muito superiores ao que eram há vinte anos.

Expectavelmente, as competências profissionais também o serão, embora a manifestação dessas competências não dependa apenas da formação (inicial, em serviço, contínua ou especializada) – dependerá, também, de outras condições: a motivação para a profissão, a resistência ao mal estar e ao stress, as condições humanas, físicas e organizacionais

da escola onde cada um desenvolve a sua acção, os estímulos morais e materiais, entre outras.

Os investimentos de todas as ordens, política e administrativa, científica e profissional, social e individual, que permitiram atingir o patamar actual, necessitam prosseguir, na busca incessante e determinada de mais elevados níveis de qualidade da formação – níveis compatíveis com a complexidade crescente do próprio desempenho profissional que se exige, actualmente, dos professores.

A formação inicial não está já confrontada com a pressão para preparar contingentes de professores tão numerosos como no passado. Urge, então, investir em mudanças não tanto de ordem estrutural, mas sobretudo conceptuais, quanto à formação a proporcionar – mudanças que a reestruturação geral dos planos de estudos do ensino superior que está em curso certamente proporciona e convida a fazer. Tudo indica que irá prevalecer, em termos estruturais, uma formação sequencial. Cremos que mais relevante do que a organização, ao longo do tempo, das principais componentes de formação, o que importa assegurar é a efectiva articulação e integração dos saberes diversos de que um professor tem que ser portador e a sua presença inequívoca na manifestação de competências de desempenho profissional, em situação de trabalho. A opção pela figura jurídica do mestrado integrado para os cursos de formação inicial de professores aparecer-nos-ia como aquela que melhor serviria os propósitos de profissionalização para a docência.

O conhecimento científico sobre formação inicial de professores, sendo embora lacunar e fragmentário, existe, e pode e deve ser explorado ao serviço de práticas cada vez mais consistentes. Repensar e, se necessário, reconfigurar os currículos de formação inicial, conseguindo articular mais intensa e fecundamente o conhecimento de especialidade, o conhecimento educacional e a prática profissional, tem surgido em muitos casos como urgentíssimo. Reconhecer que há diversas orientações conceptuais possíveis, e escolher uma ou algumas delas deliberadamente e com a intenção de avaliar a sua eficiência e a sua eficácia, parece muito recomendável. Experimentar estratégias, métodos e técnicas de formação

no sentido de averiguar as respectivas potencialidades e limitações, também parece necessário. E, sem dúvida, aproximar a formação produzida nas instituições de ensino superior, das realidades das escolas e dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Por muito que estas ideias pareçam recorrentes, haverá que reconhecer que, apesar disso, nem sempre, nem em todos os casos, têm tido os efeitos que se esperaria na transformação do real educativo e formativo.

As provas de exame de conhecimentos anunciadas para seleccionar quem pode aceder à profissão, podem vir a ter entre outras consequências negativas, a de consagrar um perfil de profissional ao qual baste o domínio do conhecimento declarativo. Entre o “bom aluno” no sentido daquele que sabe a matéria, e o “bom profissional do ensino” no sentido daquele que manifesta as competências necessárias para levar outros a aprender, não existe antagonismo, mas reduzir o segundo ao primeiro é marchar em sentido contrário a tudo quanto a experiência passada permitiu ficar a saber.

Os profissionais das profissões complexas – e estamos em crer que ser professor é uma delas – necessitam e muito do conhecimento, mas precisam de alcançar outros patamares que Le Boterf (1997) sintetizou deste modo: saber agir com pertinência; saber mobilizar os saberes e conhecimentos num contexto profissional; saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogéneos; saber transferir; saber aprender e aprender a aprender; saber empenhar-se.

Uma vez concluída a formação inicial, a entrada na profissão carece de ser apoiada mediante um período de indução que se constitua e organize para ter valor formativo. Consagrado em lei, nunca o ano de indução se chegou a concretizar, apesar de muitos resultados de investigação terem evidenciado a sua necessidade.

A formação contínua poderá vir a ser mais frequentemente associada, e com múltiplas vantagens, à resolução de problemas concretos das escolas e dos professores, na condição de que não se espere encontrar soluções já feitas, mas sim os caminhos para as

encontrar. Porventura, até agora as acções de formação contínua têm privilegiado uma perspectiva de supressão de défices na formação dos professores (sobretudo, défices de conhecimentos e menos, défices de competências). Não sendo uma linha de intervenção a abandonar face a necessidades de formação devidamente identificadas, haveria contudo que contrabalançá-la desenvolvendo mais (em quantidade e em qualidade) as linhas orientadas para a promoção da mudança e da inovação a fazer pelas escolas, para a resolução de problemas concretos e para o efectivo desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

Duas condições se nos afiguram imprescindíveis se se quiser aperfeiçoar significativamente qualquer um dos domínios que a formação de professores integra – inicial, em serviço, contínua e especializada:

- o alargamento da base de conhecimento científico sobre a qual a formação deve assentar, mediante o desenvolvimento da investigação;
- a formação crescentemente especializada dos formadores de professores, especialização que passa, em nosso entender, por eles serem simultaneamente investigadores dos fenómenos da formação.

Referências bibliográficas

- ALTET, M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF
- AMIGUINHO, A. & CANÁRIO, R. (1994). *Escolas e Mudança : o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, J. e Canário, R. (1999). *Centros de formação das associações de escolas. Das expectativas à realidade*. Lisboa: IIE.
- BESTOR, A. (1953). *Educational wastelands*. Urbana : University of Illinois Press
- BOTERF, G. (1997). *De la competence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Editions d' Organisation.
- BUCHBERGER, F. et al. (org) (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umea: Tantee
- CAMPOS, B. P. (1995). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- CAMPOS, B.P. (2000). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Afrontamento.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1986). *Projecto Global de Actividades*. Lisboa: MEC.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: GEP-ME.
- CRITTENDEN, B. (1973). Some prior questions in the reform of teacher education, *Interchange*, 4, 2-3
- EGGLESTON, J. (1977). *The sociology of the school curriculum*. Londres: Routledge.
- ERAUT, M. (1985) In service teacher education. In T. Husen e N. Postlethwaite (org.), *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies*. Oxford: Pergamon.
- ERAUT, M. (1995). *Developing professional knowledge and competence*, Londres: Falmer Press.
- ESTRELA, A. ; ELISEU, M.; AMARAL, A.; CARVALHO, A. & PEREIRA, C. (2005). A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal, *Investigar em Educação*, nº 4.
- ESTRELA, M.T.; ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- ESTEVES, M.M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa: IIE.
- ESTEVES, M. & Rodrigues, A. (2003). Tornar-se professor, *Investigar em Educação*, nº 2.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In W.R. Houston (org.), *Handbook of Research on Teacher Education*. N. York: Macmillan.
- FERREIRA, E. (2003). *Formação Contínua de Professores. O papel dos centros de formação. Estudo comparativo no concelho de Viseu*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation: entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.

- FULLER, F.F. & BOWN, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (org.), *Teacher Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- GIASE (2006). *Séries Cronológicas, Docentes – 1985-2005*. Lisboa: GIASE.
- GIASE (2006). *Perfil do Docente 04/05*. Lisboa: GIASE.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores, *Educación y Sociedad*, 2.
- KOERNER, J. (1963). *The miseducation of american teachers*. Boston: Houghton Mifflin
- LYONS, G. (1980). Why teachers can't teach? *Phi Delta Kappan*, 62.
- MIGUÉNS, N. (1994). Major issues in teacher education in Portugal. In Th. Sandor (org.), *Current changes and challengers in European teacher education*. Bruxelas: RIF.
- PAQUAY, L. et al. (1998). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- POPKEWITZ, Th.; TABACHNIK, B.R. & ZEICHNER, K.M. (1979). Dulling the senses: research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 30 (5).
- SAMPAIO, J.S. (1988). *Posição dos partidos parlamentares perante a Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Cadernos Fenprof
- SCHON, D. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHON, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. S. Francisco: Jossey Bass.
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2).
- ZEICHNER, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3).

Capítulo IV

Aprender sem ser ensinado A importância estratégica da educação não formal

“A escola é uma instituição fundada no axioma de que a educação é o resultado de um ensino, apesar das convincentes provas do contrário”
Ivan Illich

Neste texto, produzido no âmbito de um debate nacional sobre educação, promovido a propósito dos 20 anos da actual Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986 pela Assembleia da República, procuro, de acordo com o convite que me foi dirigido e que agradeço pelo estímulo que representa, dar um contributo que permita: uma análise e uma reflexão, retrospectiva e prospectiva sobre a importância decisiva das modalidades educativas não formais, em termos, quer de prática, quer de políticas; situar, na história recente do sistema educativo português, como é que a actual Lei de Bases, enquanto instrumento de ordenação normativa, se inscreve, ou não, num processo de valorização das potencialidades da educação não formal; evidenciar o rico património de experiências educativas, situadas no âmbito do não formal, de que dispomos e propor uma interpretação para a sua pouca visibilidade. Finalmente, tentarei fazer uma sistematização, embora muito longe de pretender ser exaustiva, do contributo da investigação em ciências da educação para o conhecimento mais lúcido de um campo de práticas educativas relativamente pouco valorizado e pouco (re)conhecido.

Educação não formal: a face não visível da Lua

Como afirmou Kant (2004), num curso de pedagogia no final do século XVIII “o homem só se pode tornar homem através da educação”. Esta consiste num processo permanente em que, como ser inacabado e

curioso, a pessoa afirma e constrói a sua especificidade humana, interrogando-se, construindo conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de nele intervir. É neste sentido que é possível sustentar que o acto de aprender é tão necessário, natural e inevitável como respirar. Mas se todos estamos condenados a aprender, a verdade é que a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola sendo esta, na sua forma moderna, uma invenção histórica muito recente, pela qual passou uma parte ínfima da humanidade. A aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja que não obedecem aos requisitos do modelo escolar, corresponde ao que de uma forma genérica se pode designar por educação não formal. No conjunto das situações educativas, a parte que é abrangida pela educação formalizada, deliberada, baseada na assimetria de papéis, ocorrendo num tempo, num lugar e numa instituição próprias, representa, apenas, a face visível do icebergue. A sua “invisibilidade” explica-se e compreende-se à luz do triunfo e da hegemonia do projecto de escolarização que marca a história contemporânea, desde os alvares da modernidade.

A identificação, errónea, entre universo educativo e universo escolar apenas nos permite aceder a uma visão truncada, incompleta e redutora de um processo educativo definido a partir de organizações especializadas e balizada por sessões formais, programas, avaliações e certificados. A possibilidade de aceder ao (re)conhecimento da existência e da importância decisiva dos processos educativos informais, ou seja àquilo que, tal como no caso da Lua, permaneceu como uma “face oculta”, implicou construir uma outra visão teórica sobre a educação que, enquanto utensílio mental, permitiu tornar visível o que permanecia oculto. A “visibilidade” dos processos educativos não formais ocorre e afirma-se, progressivamente, a partir da segunda metade do século XX e corresponde a um fenómeno que nasce do interior de um campo emergente de práticas educativas orientadas para públicos adultos. A história da consolidação e difusão de um campo de práticas educativas não formais é indissociável da afirmação e desenvolvimento do campo da

formação de adultos, no período imediatamente posterior à Segunda Guerra mundial.

Neste período histórico, marcado por um processo de crescimento económico a uma escala sem precedentes na história da humanidade, a expansão da oferta educativa dirigida a adultos, bem como o crescimento exponencial dos sistemas escolares, só pode ser entendido no quadro da afirmação de uma ideologia “desenvolvimentista” que, de forma extremamente optimista, vê no investimento educativo a principal alavanca para o desenvolvimento e a construção de “sociedades de abundância”. Na articulação entre as políticas de expansão da oferta educativa e as políticas orientadas para o desenvolvimento, algumas organizações supranacionais, com grande relevância para a UNESCO, desempenharam um papel relevante. Sob a égide da UNESCO, emergiu um campo de educação e formação de adultos, marcado numa primeira fase pelas campanhas de alfabetização e que viria a conhecer um momento culminante com a afirmação, no início dos anos 70, do movimento de educação permanente. A acção conduzida pela UNESCO a nível planetário insere-se numa filosofia e prática educativas de “humanização do desenvolvimento” (Finger e Asún, 2003), numa perspectiva de valorização e centralidade da pessoa humana, no âmbito dos processos educativos. É no quadro deste movimento de educação permanente, idealmente vocacionado para repensar e reorganizar toda a acção e percursos educativos, do nascimento à morte, que ganham visibilidade as distinções entre os diferentes níveis de formalização possível das situações educativas: num *continuum* educativo que cobre todo o ciclo vital, integram-se e articulam-se processos *formais* (cujo protótipo é o ensino dispensado na escola), processos *não formais* (marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados “à medida” de públicos e situações singulares) e processos *informais* (correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizada ou estruturadas). O reconhecimento e a valorização dos processos e dinâmicas educativas não formais e informais

é uma aquisição que nasce do interior do campo da formação de adultos, frequentemente sobreposto (de forma redutora) ao conceito de educação permanente⁷⁸ (entendida como educação pós escolar). Esta concepção larga de educação, quer no sentido temporal, quer na diversidade de formas possíveis, está muito claramente expressa na definição de educação de adultos adoptada na Conferência de Nairobi, promovida pela UNESCO, em 1976 e que ainda permanece como uma referência:

“ (...) O conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento sócio económico e cultural equilibrado e independente”.

No seguimento deste texto, por razões de clareza da exposição e pela impossibilidade de delimitar fronteiras claras entre situações educativas que se situam num *continuum*, optámos por englobar no conceito de educação não formal as situações educativas (não formais ou informais) que se distinguem e demarcam do formato escolar.

De um ponto de vista teórico, o reconhecimento da importância dos processos educativos não formais está associado a duas ideias relativamente simples: a primeira é a de que as pessoas aprendem com e através da experiência; a segunda é a de que não é sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem. Ambas convergem naquilo que constitui o pressuposto principal da educação de adultos, segundo o qual o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens. Este pressuposto não exclui a importância de uma “via simbólica” (Malglave, 1990) de aprendizagem que permite formalizar o que foi adquirido por intermédio da experiência. A fundamentação deste pressuposto assenta em três

⁷⁸ Com base na Lei Orgânica do Ministério da Educação, foi criada, em 1971 (DL 408/71 de 27 de Setembro) uma Direcção Geral da Educação Permanente, vocacionada para lançar um vasto programa educativo dirigido á população adulta. Só uma década mais tarde, esta estrutura viria a ser substituída por uma Direcção Geral de Educação de Adultos (Cf. Lima e outros, 1988. p.78).

pilares teóricos essenciais: o primeiro consiste numa revalorização epistemológica da experiência; o segundo consiste em definir as situações educativas pelos seus efeitos e não pela sua intencionalidade; o terceiro corresponde a assimilar o processo de aprendizagem a uma concepção larga, multiforme e permanente de socialização.

No debate sobre a relação entre a experiência e a aprendizagem, que atravessa toda a história da filosofia, confrontam-se uma postura que associa a experiência a rotina e vê nela um obstáculo ao conhecimento, com uma outra postura que a encara como a primeira e necessária condição para aprender algo. Nesta última posição radica uma contemporânea revalorização epistemológica da experiência, para a qual contribuíram três grandes correntes no campo das ciências humanas. Em primeiro lugar, uma tradição de abordagem compreensiva dos fenómenos sociais, característica da Escola Alemã, prosseguida e reactualizada, no século XX pela chamada Escola de Chicago, que se traduz por uma forte valorização da subjectividade humana. Em segundo lugar, todo o legado do construtivismo psicológico, nomeadamente a obra de Piaget. Em terceiro lugar, uma corrente ligada ao que se pode apelidar de “educação experiencial” e que apresenta como autores de referência Dewey (que explorou a relação entre a investigação e a acção), Kolb (cuja teoria foi sintetizada naquilo que ele designou por ciclo de aprendizagem experiencial) ou David Schon (a quem devemos os conceitos de “reflexão na acção” e de “prático reflexivo”). Mais recentemente, no campo da francofonia, autores como Gaston Pineau, Pierre Dominicé ou Christine Josso desenvolveram uma importante produção teórica no âmbito da elucidação dos processos educativos, a partir das abordagens biográficas. Este conjunto de autores partilha, no plano científico, uma importante contribuição para, na análise e compreensão dos processos educativos, conferir ao sujeito e à sua subjectividade um estatuto epistemológico.

De um ponto de vista especificamente educativo, estamos perante um confronto e uma ruptura irreversível com as concepções da “pedagogia experimental”⁷⁹, colocando no centro da actividade educativa

⁷⁹ A concepção escolar de um aluno entendido como objecto de um ensino apoiado por uma “pedagogia experimental”, de cariz positivista, era teorizada, em Portugal, num

a pessoa que aprende, a sua experiência e acção sociais. Trata-se de um confronto directo e crítico com o modelo escolar que, no último quartel do século XX se exprimiu e concretizou primeiro no movimento de educação permanente e, um pouco mais tarde, na afirmação da corrente das “histórias de vida”. O movimento da educação permanente, sob os auspícios da UNESCO, afirmou, no início dos anos setenta, o primado da pessoa e do “aprender a ser”, propondo uma concepção de aprendizagem como algo de global e contínuo que ocorre em todos os tempos e lugares. Mas foi a corrente das histórias de vida que, ao formular a questão fundadora “Como se formam os adultos?” operou uma revolução paradigmática na perspectiva de abordar os problemas da educação, deslocando para a perspectiva da aprendizagem aquilo que o modelo escolar historicamente fixara na perspectiva do ensino.

A construção de uma perspectiva larga dos processos educativos, superando a visão estreita que tende a reduzi-los ao modelo escolar, encontra na obra de Abraham Pain, publicada em 1990 e dedicada à educação informal, um importante suporte teórico. A contribuição principal desta obra⁸⁰ consiste em pôr em causa o principal critério de definição das situações educativas e que tem prevalecido como dominante. Refiro-me ao princípio da intencionalidade. Pain propõe-nos uma inversão desta maneira de encarar o problema, qualificando uma situação como educativa, não a partir da explicitação prévia das *intenções*, mas sim com base nos seus *efeitos* educativos. Entende-se por efeitos educativos a concretização de mudanças duráveis de comportamentos e atitudes, decorrentes da aquisição de conhecimentos na acção e da capitalização de experiências individuais e colectivas.

passado muito recente. Num documento produzido pela Divisão pedagógica do GEPAE (Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa), destinado a preparar a criação de um Instituto Nacional de Pedagogia, no âmbito da Reforma Veiga Simão, propunha-se que esse Instituto tivesse uma escola própria que “deveria receber dois tipos de classes (turmas): as classes-piloto e as classes-restemunho”. O primeiro tipo (classe piloto) seria destinado à “experimentação de novos métodos de ensino”, o segundo tipo (classe testemunho), para servir de termo de comparação, seria “regida pelos métodos tradicionais de ensino” e pelos “programas oficiais em vigor” (Ventura, 1969, p. 20).

⁸⁰ Na síntese que apresento, a seguir, das obras de Abraham Pain, de Marcel Lesne e Yves Minvielle, recorro, de forma adaptada, a um texto por mim publicado em 1994, consagrado à análise do papel dos Centros de Formação das Associações de Escolas (Canário, 1994)

Este ponto de vista valoriza a aprendizagem, por contraste com o ensino, entendendo-a como um processo apropriativo de oportunidades de natureza educativa vivenciadas na vida quotidiana que se definem pelas suas consequências (efeitos) e não pela sua intencionalidade. Estamos, portanto, em presença de efeitos educativos que podem ser entendidos como co-produtos de uma acção que não é *a priori*, concebida como prosseguindo finalidades educativas. Para fundamentar a sua perspectiva, Pain recorre a resultados de estudos empíricos que evidenciam o potencial formativo das organizações e das situações de trabalho, os efeitos educativos que decorrem da organização arquitectural dos espaços onde se desenrola a vida quotidiana, bem como o papel educativo decisivo desempenhado pelos meios de comunicação de massa, nomeadamente a televisão, num processo educativo não estruturado que atravessa globalmente as nossas sociedades.

Nesta perspectiva sobre as situações educativas, estamos perante modalidades de aprendizagem que correspondem àquilo que na tradição francófona se designa por “educação difusa” e que, na tradição anglo-saxónica, se impôs na terminologia educativa como “educação informal”, para a qual Coombs (citado por Pain, 1990, 126) propôs a definição seguinte:

“ (...) o processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e do contacto com o seu meio ambiente (...). Regra geral a educação informal não é organizada, não é sistematizada, nem sempre é intencional. Ela constitui a maior fatia da aprendizagem total, durante a vida de uma pessoa, mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas”.

O quadro teórico proposto por Pain, apoiado em investigação empírica, remete para duas conclusões. A primeira diz respeito à possibilidade de construir políticas de intervenção educativa orientadas para o reforço deliberado e sistemático dos espaços em que as pessoas estão quotidianamente inseridas. Está em causa a possibilidade e a pertinência de favorecer e reforçar os efeitos educativos de modalidades educativas de natureza informal. A segunda conclusão conduz de forma directa a colocar a hipótese de conferir à educação não formal uma prioridade estratégica, na medida em que esta constituiria a matriz base

do conjunto dos processos de aprendizagem. A educação formal (nomeadamente escolar) representaria, assim, um complemento dos processos educativos não formais.

Estas conclusões são reforçadas e corroboradas por uma perspectiva teórica que, construída a partir de um ângulo de análise de matriz sociológica, aproximando e sobrepondo os conceitos de “formação” e de “socialização”, permite “ver” os modos de intervenção educativa deliberados como processos de formalização daquilo que é informal. Refiro-me ao conjunto da obra teórica de Marcel Lesne e, em particular, ao livro (também publicado em 1990), em co autoria com Yves Minvielle. Tradicionalmente a sociologia da educação ocupou-se separadamente dos processos de escolarização (formação intencional) dos processos de socialização, encarados como o resultado de constrangimentos exercidos sobre os indivíduos pelo meio social. Para Lesne e Minvielle a distinção é pertinente, mas não a oposição. Relembremos que a simultânea distinção e sobreposição dos dois conceitos está presente na obra clássica de Durkheim, cuja primeira edição remonta a 1922, que define a educação como “uma socialização metódica da geração jovem” (Durkheim, 1996, 41).

A perspectiva teórica desenvolvida por Lesne e Minvielle apresenta duas ideias essenciais: a primeira consiste em encarar a socialização como um processo de natureza global, complexo, multiforme e permanente que acompanha todo o ciclo vital e não é susceptível de ser reduzido a meras situações de constrangimento externo. Cada pessoa, esta é a segunda ideia, além de ser *objecto* de socialização, desempenha um papel de *sujeito* (agindo sobre si próprio) e de *agente* de socialização (agindo sobre os outros). É esta distinção que suporta a célebre tipologia dos modos de trabalho pedagógico na formação de adultos, enunciada por Lesne (1977). Os dois conceitos (socialização e formação) são, portanto, distintos: o primeiro remete para um processo difuso não intencional correspondente à acepção larga de educação não formal; o segundo caracteriza processos educativos marcados pelo seu carácter, deliberado, consciente e finalizado. A distinção não representa, contudo, uma oposição, nem uma

dicotomia, na medida em que ambos os conceitos reenviam a práticas e a situações sociais muito diversas, com fronteiras fluida e muito pouco nítidas. O carácter “natural” das situações de socialização faz delas situações educativas não intencionais, enquanto que o carácter “construído” das situações de formação as faz aparecer como processo deliberados de socialização.

O trabalho teórico de Marcel Lesne é rico de consequências no plano da acção educativa. A ideia de que a formação é parte integrante de um processo mais global de socialização torna possível apreender as acções de formação como “socializações que resultam de interações quotidianas nos meios onde se desenrola a vida profissional e social” (Lesne e Minvielle, 1990, 18) e está na origem do deslocamento dos projectos de formação profissional para os contextos de trabalho. Os projectos de formação em alternância radicam, em grande parte, na ideia de associar e potenciar, numa estratégia única, a “acção de formação” e a “acção socializadora da empresa” (p. 19). Seguindo, ainda, os mesmos autores, a “engenharia da formação” orientada por critérios de pertinência, tenderá a inspirar-se no funcionamento social efectivo para produzir novas formas de arquitectura das situações de formação, capazes de reforçar a eficácia “natural” dos processos sociais, a partir de procedimentos baseados no “isomorfismo dos processos de formação e dos processos de socialização” (p.174). Torna-se, então, possível, encarar os processos de formação intencionais como “processos de socialização reconstruídos” (p.175).

Partindo de outros pressupostos e de outro ângulo de análise, a contribuição teórica destes dois autores conduz a valorizar a educação não formal, constituindo a socialização a base matricial dos processos de formação. É nesta perspectiva de conceber a formação profissional como coincidente com um processo de socialização profissional que pode compreender-se a redescoberta das organizações de trabalho como contextos privilegiados de aprendizagem. Esta redescoberta acompanha a erosão crítica do modelo escolar e o tendencial recuo de modos pontuais e escolarizados de pensar a formação profissional.

Lei de Bases e educação não formal

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Assembleia da República em 24 de Julho de 1986, após a sua promulgação, viria ser publicada no Diário da República, em 14 de Outubro do mesmo ano (Lei 46/86). Trata-se de um acontecimento geralmente apontado como um momento marcante e de viragem na história recente do sistema educativo português. Este acontecimento é precedido pela tomada de posse, em 18 de Março do mesmo ano, da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) criada, por Resolução do Conselho de Ministros, no final do ano de 1985 e publicada no início de Janeiro de 1986. A relação temporal entre a criação da CRSE e a aprovação da LBSE não foi fortuita, tratando-se, embora, de iniciativas com origem e dinâmicas institucionais diversas as quais viriam a ser fonte de ambiguidades e de conflitos. Em 1986 vivia-se, em termos mais gerais, um ponto de viragem nos campos político e social com o processo de adesão à União Europeia e era aguda a percepção da necessidade de introduzir mudanças profundas e sistemáticas no sistema educativo português, como forma de combater o “atraso” e promover a “modernização” do país. A recém nomeada CRSE, no primeiro documento produzido (Portugal. CRSE, 1986, p. 11), identifica como factores determinantes da necessidade de uma “reforma global”, por um lado “a urgência de eliminar as causas profundas que estão na raiz dos principais problemas que vêm, cronicamente, sendo identificados” e, por outro lado, “o imperativo de uma resposta eficaz aos desafios do futuro, próximo e distante”. Por seu turno, em artigo publicado no Jornal de Educação, na mesma época, um dos parlamentares mais influentes na condução do processo que conduziu à sua aprovação⁸¹ considerava a LBSE como uma “prioridade nacional” destinada a explicitar uma política global de educação “definindo com clareza uma opção de grandes prioridades relativamente a resultados a atingir e a estratégias a seguir nos próximos lustros” (Campos, 1986). Se é indiscutível que a Lei de Bases do Sistema Educativo viria a marcar “vários lustros”, já é mais discutível o respectivo

⁸¹ Em termos de iniciativa legislativa, de condução do debate e de redacção da versão final da LBSE o Grupo Parlamentar do Partido Renovador Democrático (PRD), do qual Bártolo Paiva Campos era figura destacada, desempenhou um papel determinante.

“brilho”, nomeadamente no que se refere ao futuro “próximo e distante” da educação não formal, temática de que se ocupa o presente texto. Nesse artigo enunciam-se quatro objectivos prioritários que incidem, todos eles, sobre o sistema escolar, o que é, aliás concordante com a estrutura e o conteúdo da LBSE.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, organiza-se em 9 capítulos e 64 artigos num conjunto que, definindo com desenvolvimento e minúcia tudo aquilo que diz respeito ao sistema de ensino, é particularmente económico e omissivo no que se refere à educação não formal. Partindo, embora, de uma definição abrangente, mas também demasiado genérica, de sistema educativo, todo o texto se estrutura em função da dimensão escolar das gerações jovens, menorizando a importância concedida à educação e à formação de adultos, bem como às modalidades educativas não formais.

O sistema educativo é definido, no nº 1 do artº 1º, como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. Esse mesmo sistema educativo é, contudo, apresentado, no ponto 1 do artº 4º, como compreendendo a “educação escolar”, precedida pela “educação pré-escolar” e complementada pela “educação extra-escolar”. É no ponto 4 deste artigo que, a propósito da educação extra-escolar é feita a única referência de todo o texto ao conceito de educação não formal (embora ele venha a estar implícito no articulado do artº 23º):

“A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.”

Enquanto que à educação escolar são consagrados 17 artigos, quer a educação pré escolar, quer a educação extra escolar merecem um artigo cada (os artigos 5º e 23º, respectivamente). Da leitura e análise do artigo 23º, o único que se debruça sobre a “educação extra-escolar”, é possível concluir: que das três dimensões estruturantes da LBSE esta é a única que

se reclama explicitamente de uma “perspectiva de educação permanente”, visando a “globalidade e a continuidade da acção educativa”, ressaltando da explicitação dos seus vectores fundamentais: a eliminação do “analfabetismo literal e funcional”; a vontade de propiciar oportunidades educativas aos que “não frequentaram ou abandonaram precocemente” o sistema regular de ensino; preparar para o emprego “os adultos cujas qualificações ou treino profissional se tornem inadequados face ao desenvolvimento tecnológico”; permitir ao adulto “adaptar-se à vida contemporânea”; favorecer “atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade” (subentendendo-se tratar-se de populações “desfavorecidas”).

Em síntese não será descabido afirmar-se que a Lei Quadro, aprovada há vinte anos, deveria ser designada, com mais propriedade, como uma Lei de Bases do Sistema de Ensino e não do sistema educativo, dado o seu carácter duplamente redutor: a educação é reduzida ao escolar e, na educação escolar, a educação e formação de adultos é reduzida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a públicos adultos analfabetos ou com muito baixas qualificações escolares e/ou profissionais. Acresce que também é redutora a concepção de educação permanente, encarada como uma formação pós-escolar, dirigida a adultos pouco escolarizados e com claras finalidades de adaptação e ortopedia social. Em termos de estrutura e objectivos a Lei 46/86 é uma réplica actualizada da Lei 5/73 que estabeleceu as bases da Reforma Veiga Simão. Apesar da mudança de regime político e das experiências de educação popular que marcaram o período do 25 de Abril, em termos conceptuais a LBSE não acrescenta nada de substantivo ao que já fora estabelecido em 1973 sobre a educação não formal⁸². Não surpreende, portanto, que da “aplicação” desta Lei de Bases não tivessem resultados alterações significativas no que diz respeito à educação não formal. No entanto, outra realidade e outras políticas teriam sido possíveis se tivémos em

⁸² A “evolução na continuidade” da política educativa de Veiga Simão (com o breve parêntesis do período revolucionário) nada tem de surpreendente tendo em conta, quer as cumplicidades anteriores ao 25 de Abril entre sectores da oposição e a ala tecnocrata do marcelismo, quer o facto de terem sido os discípulos e colaboradores directos de Veiga Simão a protagonizar a Grande Reforma iniciada em 1986 (nomeadamente Fraústo da Silva, Roberto Carneiro e Marçal Grilo).

consideração o que sucedeu e o que precedeu a elaboração e a aprovação da Lei de Bases.

Educação não formal e estudos preparatórios da CRSE

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, criando um quadro normativo global, estruturado e coerente, representou o ponto de referência fundamental para a concepção e desenvolvimento de um processo de Reforma Educativa que iria marcar a agenda da educação, em Portugal, até aos meados dos anos 90. Se, como já vimos anteriormente, a Lei de Bases é quase omissa relativamente às políticas e modalidades educação não formal, circunscritas à educação de adultos, encarada como algo de residual e configurada como uma segunda oportunidade educativa, esse facto não explica o “eclipse” dessas vertentes educativas, nomeadamente se tivermos em conta a riqueza e a amplitude dos estudos que foram posteriormente realizados, operacionalizados em recomendações e propostas concretas, apresentadas aos órgãos de decisão política.

Refiro-me, em concreto, aos Estudos Preparatórios, conduzidos no âmbito da actividade da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) que encarregou um Grupo de Trabalho⁸³ da preparação de um relatório sobre a “Reorganização do subsistema de educação de adultos” (Lima e outros, 1988). Esse Grupo de Trabalho que, explicitamente, se subordinou às disposições consagradas na LBSE⁸⁴, iniciou as suas actividades em Janeiro de 1987 e o seu resultado viria a ser apresentado à CRSE um ano depois, em Janeiro de 1988. Todo o documento é inspirado pelo reconhecimento da importância decisiva dos processos educativos não formalizados, ideia fortemente enfatizada logo no texto que apresenta o relatório e onde se sublinham três ideias chave (pp. 16/17): a primeira

⁸³ Este Grupo de Trabalho foi constituído por Alberto de Melo, Licínio Lima, Lisete de Matos, Manuel Lucas Estêvão e Maria Amélia Mendonça, contando com a colaboração de Amélia Vitória Sancho.

⁸⁴ Essa subordinação ao quadro normativo estabelecido pela lei de Bases do Sistema Educativo não dispensa uma visão analítica e crítica do documento. Avalia-se de modo expresso e negativo o tratamento dado à educação de adultos “sempre disperso (a noção abrangente de E.A. não é nunca adoptada pelo legislador) e confinado a generalizações” (p. 39)

ideia é a de rejeitar a circunscrição da intervenção educativa “às instituições especializadas na transmissão do saber”, procurando valorizar as potencialidades educativas dos vários grupos sociais, famílias, associações e comunidades; a segunda ideia é a de encarar as “culturas locais” e as “iniciativas de base” como “mananciais de recursos”, indispensáveis à prossecução de qualquer programa sério e consistente de educação de adultos; a terceira ideia consiste em propor que seja levada “às últimas consequências” o reconhecimento de que grande parte dos saberes precisa de ser encontrada “na própria sociedade, graças a projectos educativos que saibam associar formação, investigação e acção”.

Este reconhecimento da importância das modalidades educativas não formais é explicitada e fundamentada na apresentação do enquadramento conceptual do estudo, que se reclama do conceito de Educação Permanente, encarado na sequência das propostas da UNESCO como um princípio reorganizador de todo o sistema educativo, orientado para um projecto de sociedade organizado como uma sociedade educativa:

“ Parte-se do princípio de que não só o sistema formal de ensino como toda a sociedade educativa têm o dever de transformar em momentos educativos as situações de desempenho pelos adultos dos sus diversos papéis sociais: como produtor, como consumidor, como progenitor, como cidadão, como elemento do eco-sistema,..” (Lima e outros, p. 33).

Desta afirmação decorre, logicamente, a conclusão de que, a par do sistema formal de ensino, se torna indispensável recorrer às virtualidades educativas de instituições e situações sociais como “ (...) o local de residência, a família, o ambiente de trabalho, as organizações colectivas” (p.33).

Por outro lado, este importante e histórico relatório, procede a um balanço retrospectivo, do período anterior à aprovação da Lei de Bases, pondo em evidência, quer a riqueza educativa das “múltiplas iniciativas de base” que marcaram o período revolucionário pós 25 de Abril, em que o poder se deslocou “do Estado para a sociedade civil”, quer a acção institucional da Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP), em 1974-1976, quer o significado que poderia ter tido a tradução, em termos

políticos, das orientações adoptadas em 1979, pela Assembleia da República, com a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA) e com a consequente criação, junto da assembleia da República, do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA).

O relatório do grupo de trabalho finaliza com a apresentação de uma proposta apresentada sob a forma de uma “estratégia integrada de desenvolvimento da educação de adultos em Portugal” (pp. 220/222) que sintetiza aquilo que o Grupo de Trabalho entendia deverem ser as “principais linhas de força” a que deveria obedecer a “reforma do subsistema de Educação de Adultos, no quadro geral do sistema educativo português”. Nessa proposta de reorganização de um subsistema de educação de adultos “não subjugado ao sistema escolar” incluem-se medidas estruturantes e de largo alcance, como é o caso, quer da proposta de criação de uma Universidade Aberta, quer da proposta de criação de um Instituto público de educação de adultos, vocacionado para a promoção da investigação e da formação de formadores⁸⁵. A proposta de uma estratégia integrada de desenvolvimento da educação de adultos é complementada pela definição de um “Plano de Emergência” com o objectivo explícito de elevar o nível educativo da população. É particularmente interessante verificar o modo como o diagnóstico que sustenta este “plano de emergência” antecipa, em quase trinta anos, o diagnóstico que em 2005 suporta a apresentação e justificação do programa governamental “Novas oportunidades” (Canário, 2006).

Com efeito, o Plano de emergência propõe-se, como principal objectivo, “elevar o nível educativo da população portuguesa proporcionando uma segunda oportunidade a jovens e adultos” (p. 225), definindo como grupos alvo prioritários “A população activa,

⁸⁵ A criação da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), em 1999, está longe de corresponder à ideia proposta em 1988, na medida em que ocorre num contexto de deriva que conduziu a educação de adultos em Portugal de uma lógica de educação popular a uma lógica de gestão de recursos humanos. Democracia não rima com competitividade e na lógica política que presidiu à criação da ANEFA foram determinantes as “ideologias modernizadoras e gerencialistas, de extracção empresarial e produtivista, subordinando a educação de adultos à condição de instrumento do vocacionalismo e da economia” (Lima, 2005, p. 49)

prioritariamente de baixos níveis de escolaridade ou de formação profissional” (p.226). Em termos de valores democráticos e humanistas, o plano de emergência, proposto em 1988, enfatiza dimensões que claramente o distanciam das propostas actuais:

- Pela defesa da perspectiva de garantir aos mais desfavorecidos condições de acesso e de sucesso educativos, à luz da igualdade de oportunidades;
- Pela afirmação de uma lógica de serviço público orientada para a plena rentabilização dos equipamentos e recursos públicos, com a abertura “à noite e nos fins de semana” de escolas e centros de formação profissional, admitindo-se modalidades de co-gestão dos adultos;
- Por fim a afirmação do valor central da participação de todos os interessados, em todos os níveis do processo “desde a planificação da formação à sua execução, avaliação/controlo e certificação” (p. 227).

Em conclusão, apesar das omissões que marcam o texto da Lei de Bases do Sistema Educativo, não foi por ausência de estudos fundamentados, de diagnósticos precisos, de propostas de estratégia e de medidas de curto prazo que à educação não formal e à educação de adultos não foram conferidas a importância e a prioridade que as circunstâncias e os antecedentes justificavam. Se as ideias não faltaram, também não é lícito atribuir o caminho seguido à ausência de recursos. O período de regulamentação e “aplicação” da Lei de Bases do Sistema Educativo e a “batalha” da Reforma Educativa coincidiram com o período inicial de integração plena de Portugal na União Europeia e o conseqüente afluxo de recursos financeiros “generosamente” abundantes, por via do Fundo Social Europeu.

Educação não formal: os antecedentes da Lei de Bases

A fraquíssima relevância conferida pela Lei de Bases do Sistema Educativo às dimensões educativas não formais, bem como à construção de uma oferta educativa dirigida aos públicos adultos não é explicável

pela ausência de uma tradição de política de educação de adultos. No período da ditadura, apesar dela e contra ela, a educação de adultos e a educação não formal afirmaram-se como um campo de resistência e de autonomia à margem da esfera do Estado. Foi esse património que alimentou a “explosão” de educação popular no período revolucionário. Esse período que, do meu ponto de vista, marca a “idade de ouro” da educação e da formação de adultos, foi acompanhado e continuado, na esfera do Estado, pela acção desenvolvida pela Direcção Geral de Educação Permanente e virá a conhecer uma espécie de “canto do cisne”, no final dos anos 70 com a aprovação do PNAEBA e a criação do CNAEBA. Ou seja, tendo em conta os antecedentes imediatos, só é possível compreender as omissões da Lei de Bases do Sistema Educativo enquanto escolha política deliberada e consciente de um rumo construído em ruptura com o passado recente, percepcionado como perturbador e incómodo.

O 25 de Abril como processo colectivo de aprendizagem⁸⁶

Em 25 de Abril de 1974 teve lugar um golpe militar que, pela iniciativa popular (abertamente contrariada, quer pelos militares, quer pelo poder civil emergente) e pelas movimentações de massas em que ela se traduziu, rapidamente se transformou numa revolução que, por sua vez, viria também a terminar com um golpe militar em 25 de Novembro de 1975. Nessa ocasião, os militares vencedores viram-se na necessidade de instaurar, durante um breve período, o “estado de sítio”. Nas duas situações, a manutenção da “ordem” exigia a passividade dos trabalhadores. Durante o período temporal que mediou entre Abril de 74 e Novembro de 75, em Portugal, do ponto de vista social, o mundo ficou “virado do avesso”. No período da “normalização”, que se seguiu ao 25 de Novembro, a fase do “Prec” (“Processo revolucionário em curso”) passou a ser “consensualmente” designada como o período dos “anos loucos”, do “caos”, dos “excessos” e da insensatez de todos aqueles (muitos) para

⁸⁶ Retomo parcialmente, neste ponto, o texto “A educação popular e o movimento popular do 25 de Abril”, correspondente à conferência que proferi no Simpósio Luso-Brasileiro sobre “Educação popular e movimentos sociais”, realizado em Almada, em Julho de 2006. Trata-se de um texto cuja publicação, na íntegra se prevê para breve.

quem o “futuro era agora” e que, portanto, exigiam “tudo” e “já!”. O ambiente vivido nas ruas e nas praças poderia ser objecto de uma descrição deste tipo:

“Era uma festa sem princípio nem fim (...) via toda a gente e não via ninguém, pois cada indivíduo perdia-se na própria multidão inumerável e errante; falava com toda a gente sem recordar nem as minhas palavras, nem as dos outros, pois a atenção era absorvida a cada passo por acontecimentos e objectos novos, por notícias inesperadas (...) Parecia que o universo inteiro estava invertido: o incrível tinha-se convertido em habitual, o impossível em possível e o habitual em insensato!”

Ao contrário do que possa pensar o leitor, estas afirmações não correspondem a palavras de uma testemunha presencial dos acontecimentos da Revolução de Abril em Portugal, mas ao testemunho sobre um movimento revolucionário ocorrido na Europa mais de um século antes. Trata-se da revolução de 1848 e as palavras pertencem a Bakunine (citado em Hardman, 2002). As situações revolucionárias da época moderna apresentam sempre os mesmos traços distintivos.

A emergência de um forte movimento popular durante o período revolucionário do 25 de Abril foi, simultaneamente, causa e efeito de uma suspensão temporária do poder exercido pelos patrões, os “excomungados de Abril”⁸⁷ (muitos deles presos e /ou obrigados a exilar-se) e do poder repressivo do Estado, graças à neutralização das forças policiais e militarizadas e à fragmentação do poder militar. Foi nesse contexto que puderam tomar forma novos tipos de relações sociais e novos modos de organização social e de exercício do poder, materializados na criação generalizada de *comissões*, nos bairros, nas aldeias, nas empresas e nos quartéis. Estas comissões lideraram processos de ocupação que puseram em causa os princípios vigentes, quer da propriedade, quer do poder institucional tradicional (Igreja, Exército, etc.). Empresas, terras, escolas e em alguns casos quartéis, passaram para o controlo directo de comissões eleitas pela base, num quadro de democracia operária. Ao poder do Estado e dos patrões foi retirado o controlo de uma parte substancial das actividades económicas, que passaram a ser objecto de modalidades de autogestão por parte dos trabalhadores (empresas e terras na zona da

⁸⁷ Esta expressão corresponde ao título de uma obra recentemente publicada, na qual se descrevem as “perseguições” e “injustiças” exercidas sobre “os grandes patrões” no pós 25 de Abril. Cf: Fernandes e Santos, 2005

reforma agrária). Este movimento popular, apesar da sua instrumentalização por diversos partidos políticos, da sombra protectora e tutelar da esquerda do MFA (Movimento das Forças Armadas) e das contradições que o amarraram a um projecto de construção de um capitalismo de Estado, revelou uma *dimensão autónoma* considerável e em muitas situações incontrolável, como o comprova, por exemplo, o desenvolvimento do movimento grevista “selvagem” imediatamente posterior a Abril de 1974. Este movimento grevista afirmou-se contra todos os poderes instituídos, incluindo as burocracias sindicais nascentes (Intersindical) que, inclusivamente, organizaram e realizaram manifestações de rua contra os trabalhadores grevistas.

Este poderoso movimento popular constituiu um imenso e dinâmico processo colectivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores, através da sua participação em múltiplas formas políticas de debate e de decisão (assembleias, comissões), de luta (greves, manifestações, ocupações, elaboração de cadernos reivindicativos), de gestão autónoma de empresas e herdades abandonadas ou tomadas aos patrões. É na acção transformadora que se aprende a exercer o direito à palavra e a eleger e pedir contas a representantes que, a qualquer momento, podem ser substituídos. Em síntese, é na acção transformadora que se aprende a exercer a democracia. É nesta perspectiva que uso e deve ser entendida a expressão “educação popular”, a não confundir com a pretensão de “educar o povo”, presente na chamada “corrente da alfabetização” (por contraposição à designada “corrente do poder popular”), de que são exemplos as “campanhas de dinamização cultural” ou o “serviço cívico estudantil”⁸⁸.

O movimento popular que sacudiu a sociedade portuguesa na fase imediatamente posterior ao 25 de Abril representou uma “explosão” de *autonomia* cujos antecedentes foram laboriosa e persistentemente construídos e preservados pela actividade autónoma do movimento operário, desde o século XIX até 1974, incentivada pelas suas principais

⁸⁸ Esta distinção analítica entre a “corrente de alfabetização” e a “corrente popular” foi formulada por Steve Stoer numa obra de referência sobre a educação e a mudança social em Portugal, na década de 70 (cf: Stroer, 1986)

correntes, libertária e comunista: refiro-me ao desenvolvimento das diversas formas de mutualismo; à criação, em zonas operárias (como é o caso de Almada) de uma densa rede de associações culturais, recreativas e de instrução; à construção do movimento sindical; ao movimento de criação de cooperativas, abrangendo a área do consumo de bens alimentares, de consumo de livros e do inquilinato cooperativo.

Um aspecto particularmente relevante do associativismo cultural manifestou-se através do movimento cineclubista. A ofensiva repressiva desencadeada nos anos 60 contra o Cineclube do Barreiro, ou a extinção da cooperativa Pragma mostram bem o grau de importância política do associativismo cultural na época. Também a proibição (por decreto de 1971) do desenvolvimento de actividades culturais por parte das cooperativas, documenta bem a dimensão política da acção desenvolvida por cooperativas livreiras (casos da “Livrelco” e da “Devir”), cooperativas de consumo agrupadas na Unicoope (casos, por exemplo, da Cooperativa Piedense, na Cova da Piedade, ou da cooperativa “Novos Pioneiros”, em Braga), ou, ainda, de outras instituições mais antigas como é o caso do “renascido” Ateneu Cooperativo ou da “velha” Associação de Inquilinos Lisbonenses

A estas formas institucionalizadas acrescem múltiplas modalidades de organização informal e de resistência (durante o período do fascismo) e que passam pela existência de círculos de estudo e de leitura informais, pela constituição de bibliotecas operárias nas empresas e intercâmbio de livros, modalidades de associação para a compra e leitura de jornais, modalidades de solidariedade para com presos, formas de convívio e lazer nascidas de práticas de luta e visando o reforço da coesão do grupo. Estas diversas modalidades informais de organização de solidariedade e de luta, que incluem o estudo e as aprendizagens realizadas nas prisões políticas (Canário, 2006), estão profundamente enraizadas na história do movimento operário e nelas se inscrevem as origens de modalidades de organização mais complexas e formalizadas.

Esta leitura do movimento popular do 25 de Abril como um processo colectivo de aprendizagem é corroborada num trabalho de referência

sobre a educação neste período em que, segundo o autor (Santos Silva, 1990, p. 19), prevalece uma perspectiva de “educação popular”, de acordo com a qual, mais do que promover acções educativas escolarizadas, torna-se mais importante “desenvolver as dimensões educativas de práticas sociais” e “as oportunidades e virtualidades formativas e comunitárias dos momentos e práticas lúdicas”, em que o horizonte é a “revolução social”. É neste cenário que a educação de adultos e a educação não formal se sobrepõem, numa situação de crise do Estado que: “ (...) resulta principalmente de iniciativas sociais – do trabalho das múltiplas associações, ‘organizações populares de base’ e movimentos políticos que proliferam e actuam a nível local e regional e constituem uma densa malha de estruturas e práticas de animação”.

Também Rui Grácio (1995), num texto em que faz o balanço das transformações democráticas da educação, “quatro anos depois” do 25 de Abril, enfatiza a importância da educação não formal (“a Educação não se circunscreve à moldura escolar, ao sistema de ensino formal”, p. 396), mostra como a “criatividade popular” tornou possível que o povo português fizesse desenvolvimento comunitário “por conta própria” e identifica as dimensões educativas deste processo de dinâmica de acção popular autónoma em que se optimizam “recursos exteriores ao sistema formal de ensino”. Num contexto rico de estímulos “as mentes enriquecem, liberta-se e treina-se a palavra, oral e escrita, crescem a confiança e a capacidade para analisar situações e problemas, tomar decisões, imaginar soluções alternativas” (p. 398). Num texto produzido para intervir num debate político nacional sobre a educação, não resisto a dar mais longamente a palavra a Rui Grácio, lembrando e homenageando o contributo da sua inteligência, lucidez e integridade de carácter para a educação em Portugal. A citação refere-se, expressamente, ao que ele designa por democratização do processo educativo não formal:

“Perdido o medo, acordada a esperança, verificou-se, como é por demais sabido, uma libertação verdadeiramente explosiva da capacidade criadora nas populações, que encontraram formas de correcção e de compensação, relativas é certo do descaso a que tinham sido votadas pela ditadura fascista: a ocupação de

casas devolutas e o incremento da construção clandestina; as acções de saneamento (água, esgotos) e de defesa do consumidor; as clínicas e os postos populares; os caminhos e as estradas; o parque infantil e os jardins de infância; a reparação das escolas e a organização do tempo livre dos filhos; o aprendizado das 'letras' e o 'exame da 4ª'; a presença na sessão cultural, no plenário, no comício, na manifestação. Um conjunto de acções e produtos que ilustram uma vontade nova, uma esperança nova de justiça e reparação em matéria de bens e direitos essenciais: o tecto, o pão, a saúde, a educação, o recreio, a cultura, a intervenção laboral, cívica, política. Uma vontade, uma esperança de melhorar a qualidade de vida". (p. 396)

DGEP: uma política de incentivo à educação popular

" A educação dos adultos será obra dos próprios adultos". Esta frase é o título de um artigo escrito por Alberto de Melo (1977) que sintetiza, sistematiza e divulga o essencial da política prosseguida pela Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP), durante o curto período de nove meses (entre Outubro de 1975 e Julho de 1976) em que ele foi o seu responsável máximo (com a colaboração directa e próxima de Ana Benavente). Esta intervenção, que perdurou durante alguns meses depois do golpe militar de 25 de Novembro de 1975⁸⁹, como resultado da "alteração da relação de forças, no poder de Estado, interior à esquerda que permitiu a esta concepção ganhar voz" (Santos Silva, 1990, p. 21). Originalmente publicado pela UNESCO (1978), o livro que apresenta o balanço descritivo da actividade desenvolvida pela DGEP, no período temporal atrás referido, foi publicado em Portugal no mesmo ano (Melo e Benavente, 1978). É esta a fonte da breve síntese que a seguir se apresenta.

Uma das características importantes da política conduzida consistiu em não a configurar como uma "campanha" de alfabetização que conduziria não só a uma perspectiva redutora da educação de adultos, mas, também a isolar e estigmatizar os "analfabetos". Encarando a educação de adultos como um processo de auto-educação, ela deveria ter como base "a organização colectiva autogerida criada para fazer face aos múltiplos problemas quotidianos" (p. 11). Neste sentido, foi dada

⁸⁹ Como documenta o estudo preparatório realizado para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na sequência deste curto período verificou-se uma "paralisação, na prática, do funcionamento da DGEP durante quase dois anos" (Lima e outros, 1988, p. 83)

prioridade ao desenvolvimento de actividades que permitissem disponibilizar um apoio “à organização popular lá onde ela aparecia mesmo se os seus objectivos não eram, na origem, de ordem educativa” (p. 11). O objectivo central definido consistiu em acompanhar de perto os grupos de iniciativa popular, favorecendo a afirmação da sua autonomia, quer através de equipas regionais de bolseiros, quer de equipas móveis, quer fornecendo a esses grupos apoio técnico, material, financeiro e meios de comunicação de massa. Assim nasceu o jornal *Viva Voz* que, no editorial do seu primeiro número se definia desta forma (p. 128):

“ Não foi portanto o jornal da DGEP que hoje saiu, foi, sim, o porta-voz de todas as colectividades, de base local, que queiram ensinar-nos o que estão a fazer, que queiram informar o País sobre as suas iniciativas, os seus projectos, as suas dificuldades e as soluções já encontradas. É uma achega, embora pequena, ao estabelecimento de tal comunicação entre todos, daquela troca entre o que uns sabem e outros querem saber, que queremos seja a educação permanente”

A política e as actividades desenvolvidas pela DGEP, durante estes nove meses, testemunham a possibilidade de criar novos tipos de relação entre os organismos oficiais e as iniciativas populares “colocar a administração pública ao serviço das iniciativas populares” (p. 16) constituía para os responsáveis de então uma necessidade óbvia para viabilizar a criação e o desenvolvimento de um sistema de educação permanente. Esta concepção de apoiar a iniciativa das organizações populares de base demarca-se de forma muito clara dos projectos de “educar o povo” que caracterizaram algumas intervenções oficiais, no período revolucionário, tributárias de um projecto de construção de um sistema de capitalismo de estado. Refiro-me às Campanhas de Dinamização Cultural, ao serviço Cívico Estudantil, às campanhas voluntaristas de alfabetização “à força”⁹⁰.

⁹⁰ Segundo Lima e outros (1988, p.81), a adopção do Plano Nacional de Alfabetização produzido por um Grupo de trabalho, em Maio de 1975, a concretizar-se teria conduzido, necessariamente a “decisões de natureza coerciva e em relação aos próprios analfabetos”, cada um deles considerado como “um átomo estatístico”. Como também refere Santos Silva (1990, pp. 20/21), métodos de intervenção vertical baseados na ideia de esclarecer pessoas “iletradas” e não preparadas cívica e politicamente, só poderia visar a “espectacular conversão ideológica “ de milhares de “vítimas do obscurantismo”.

Apesar de afirmar de forma muito clara a doutrina “humanista” da UNESCO da educação permanente como matriz teórica de referência, os responsáveis da DGEP, como resultado das próprias circunstâncias históricas vividas em Portugal, ultrapassam uma visão ingénuu desse humanismo, manifestando uma compreensão dos limites de uma acção dominada pela lógica do Estado e, portanto, a necessidade de uma autonomia popular que não pode ser outorgada:

“Do ponto de vista das organizações de base, é impensável esperar que este tipo de estrutura de administração pública ‘quase ideal’ esteja instalado para então agir. Aliás, essa instalação não se fará enquanto as organizações de base e outros grupos de pressão não forem suficientemente fortes para se imporem” (p. 18).

Esta ideia é reforçada no parágrafo final do livro em que, reconhecendo que “durante os nove meses que a história lhe concedeu”, foi jogada a fundo na DGEP a carta da “autogestão na educação de adultos”, se conclui com uma afirmação lapidar e que mantém plena actualidade: “Aos grupos locais compete prosseguirem na tarefa que eles próprios começaram” (p. 135).

PNAEBA: o “canto do cisne”

O encargo de elaborar um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) foi cometido ao governo com base na Lei 3/79 que havia sido aprovada, por unanimidade, em sede parlamentar, em Novembro de 1978. Em Junho de 1979, era publicado o Relatório de Síntese (Portugal. ME, 1979) dos trabalhos preparatórios para a elaboração do Plano. Mais do que o relançamento de uma política de educação popular, este documento programático, que no essencial nunca passou do papel, representa o fim de um ciclo desencadeado com o 25 de Abril. Trata-se de um documento historicamente importante, que consagra, por um lado, as orientações doutrinárias da UNESCO em matéria educativa e, por outro lado é ainda influenciado pela memória da explosão de criatividade e de dinâmica educativa populares do período revolucionário. Deste documento não se encontram marcas na Lei de

Bases do Sistema Educativo que viria a ser aprovada meia dúzia de anos depois e que, do passado, viria a fazer “tábua rasa”.

A marca da orientação doutrinária das concepções de educação permanente patrocinadas pela UNESCO está, desde logo, presente no texto de introdução com a famosa definição de educação de adultos adoptada pela Conferência de Nairobi de 1976 (p. 9). A centralidade da pessoa nos processos educativos, a valorização da participação na vida cultural, social e política, a globalidade e continuidade da acção educativa, no quadro de um sistema de educação permanente orientado para o desenvolvimento, constituem eixos estruturantes dos objectivos explicitados para o PNAEBA (p. 84). Ao contrário do que viria a ficar expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação de adultos é encarada não como um segmento menor e supletivo do sistema escolar, mas como a “linha motriz na transformação de todo o sistema de ensino, segundo as exigências da educação permanente e o ideal da sociedade educativa” (p. 93).

As concepções educativas que atravessam todo o documento não poderiam deixar de atribuir um papel relevante e estruturante às modalidades de educação não formal e sua articulação com a educação escolar. Esta valorização do não formal está presente, quer na definição de estratégias, quer nas orientações pedagógicas que são propugnadas. Do ponto de vista da estratégia defende-se uma intervenção localizada, marcada pelo seu carácter integrado, endógeno e participativo, que valoriza muito particularmente a optimização dos recursos locais, dos quais sobressaem os recursos humanos. A partir da verificação da existência, a nível nacional, de uma rede de equipamentos colectivos e de recursos humanos subutilizada, propõe-se a criação, com base na transformação jurídica das casas do povo numa rede nacional de centros de cultura e de educação permanente.

Esta estratégia de combinação entre a intervenção educativa e o desenvolvimento local viria a ter um esboço de concretização ao nível dos “programas regionais integrados” (foram lançados quatro a título experimental e que funcionaram como experiências fugazes, mas

marcantes do ponto de vista metodológico, como assinala Santos Silva (1990) que explica com o facto de terem sido assumidos compromissos internacionais que os “projectos regionais integrados” tenham sido o único segmento do PNAEBA posto em prática, ainda que de forma inconsequente. Como experiência particularmente bem sucedida ficou, em termos de património de experiência educativa, o Projecto de Mogadouro que Santos Silva classificou como “uma experiência a vários títulos notável de animação local para o desenvolvimento” (1990, p. 45). Esse projecto está documentado em brochura editada pela Direcção Geral de Educação de Adultos (Conselho da Europa, 1983) que permite identificar alguns dos contributos metodológicos mais relevantes: o papel indutor do projecto ao nível regional; a inserção do projecto numa rede europeia; a articulação da educação de base; da animação cultural e da formação profissionalizante; o fomento do associativismo e a valorização do património cultural local; a acção concertada de vários parceiros locais com papel de destaque para as autarquias. A definição e o ensaio das “abordagens territoriais integradas” ficou, talvez, como a principal herança do PNAEBA.

Em termos de orientações pedagógicas, o Relatório Síntese, propondo uma articulação permanente entre a educação formal e a educação não formal de adultos, confere a esta última dimensão um papel predominante:

“ Designadamente, ao nível da alfabetização e educação de base, a resposta às situações educativas existentes deve repousar numa via de educação não formal. Entende-se sumariamente por educação não formal uma forma de organização descentralizada e controlada pelos participantes, de tipo associativo, e uma actividade cujo objecto principal é a valorização e o enriquecimento dos saberes e dos prazeres dos adultos participantes” (p. 94).

O desenvolvimento preferencial de acções educativas “num quadro de tipo associativo que garanta a participação dos intervenientes na gestão dessas actividades” (p. 95) implica a rejeição de concepções educativas baseadas na “adaptação para adultos” do modelo escolar. Pelo contrário, segundo o texto, a experiência aconselha a adopção de metodologias que permitam e facilitem a funcionalidade das aprendizagens, o que supõe (p. 96):

- Uma relação estreita entre os conhecimentos, as práticas e o meio de vida do adulto;
- O reconhecimento do saber adquirido por experiência, nomeadamente quando ele não está associado a uma expressão discursiva;
- A possibilidade de reinvestir na acção o saber adquirido.

É neste contexto que se atribui à acção e à formação de animadores um carácter prioritário, em que a “formação de animadores do próprio meio” representa a “única garantia de uma continuidade de acção” (p.105). A Formação de formadores e, nomeadamente de animadores, constitui, aliás um dos vectores fundamentais do futuro Instituto de Educação de Adultos (IEA), cuja proposta de criação virá a ser retomada no âmbito dos estudos preparatórios da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. A pesquisa, no sentido lato, é outro dos vectores essenciais cometido ao mesmo Instituto, o que é coerente com a verificação de que a “carência” de conhecimentos científicos e técnicos sobressai como uma das dificuldades mais importantes ao desenvolvimento da educação de adultos em Portugal.

Educação: a “normalização educativa” como escolha política

Na sequência do 25 de Novembro de 1976, entrou-se num período de “normalização” da vida social, económica e política, em contraste com o “caos” e os “excessos” do período revolucionário, do qual os conservadores guardam, naturalmente, uma recordação sombria. Como reconhece, de forma muito pertinente, Santos Silva, o processo dito de “normalização”, preservando um modelo democrático, “fez deslocar a educação popular para um gueto marginal e suspeito ao sistema educativo”. A Lei de Bases do Sistema Educativo, a doutrina e orientação que define, a Grande Reforma Educativa (com o “sucesso” conhecido) a que dá origem e o limbo para que são remetidas a educação de adultos e a educação não formal de cariz emancipatório, correspondem a uma escolha política deliberada que devolve todo o protagonismo aos discípulos de Veiga Simão que, assim, puderam retomar a orientação

interrompida com a transformação do 25 de Abril num movimento revolucionário. Com o 25 de Novembro inaugura-se uma terceira república construída, explicitamente, contra o movimento popular de 1974 e 1975, que, de um ponto de vista histórico, Marçal Grilo (1996) descreve nos seguintes termos:

“O período considerado é, para o sector da educação, um dos períodos mais conturbados de toda a história da educação em Portugal”, marcado por um processo de democratização que “rapidamente se transformou em anarquia, dado não existir liderança política capaz de conter os excessos” (p. 406).

“Isto é, a Revolução de 1974 acabou, em certa medida, por se transformar num obstáculo às reformas educativas concebidas pelo Prof. Veiga Simão e pela sua equipa em 1970 e consagradas na lei de bases que foi aprovada e publicada em 1973 (Lei nº 5/73, de 25 de Julho) e que para a época representava um passo extremamente relevante para a modernização e a abertura do sistema educativo português” (p. 407).

Sendo esta uma interpretação genérica e consensualmente partilhada pelos dirigentes e responsáveis pela política educativa do regime democrático instaurado com o 25 de Novembro, não constitui qualquer mistério, nem a “paralisação” ou “ausência” de uma política de educação de adultos, nem a deriva “vocacionalista” do sistema educativo no seu conjunto, nem a passagem de um horizonte de “educação permanente”, para uma concepção de “aprendizagem ao longo da vida” (Canário, 2003) totalmente subordinada aos imperativos da racionalidade económica de uma civilização do mercado.

Educação não formal: os contributos da investigação

A invenção histórica dos sistemas escolares modernos instituiu e tornou hegemónica uma forma de aprender, baseada numa relação social inédita (“pedagógica”) que tende a autonomizar-se das restantes relações sociais. O triunfo do modelo escolar veio introduzir e generalizar uma forma de aprender, em ruptura com os processos que, até então, tinham sido dominantes e que privilegiavam a continuidade da experiência individual e social. Nas últimas décadas, a prática e a investigação educativas vieram ajudar a proceder a uma reabilitação de modalidades educativas não escolares, tornando possível um olhar crítico mais

fundamentado e mais relativizado sobre a forma escolar. Um conhecimento mais fino dos processos de aprendizagem por via não escolar permite-nos interrogar a forma escolar e pensar a sua superação. É nesta perspectiva que, relativamente a Portugal e ao período temporal dos últimos vinte anos (em que nasceram e se afirmaram as ciências da educação), me proponho proceder a um balanço dos principais contributos da investigação em ciências da educação, para produzir conhecimento sobre modalidades educativas não formais. Esse balanço organiza-se em torno de quatro tópicos: a formação em contexto de trabalho; a educação não formal no quadro de processos de intervenção local; o reconhecimento do valor das aprendizagens realizadas por via experiencial; a relação entre a escola e a educação não formal.

Formação e contextos de trabalho

Ao contrário do que muitas pessoas possam pensar, a questão da formação em contextos de trabalho não é nenhuma novidade. Não se trata de algo novo (no sentido de não ter existido antes), nem sequer recente. Numa perspectiva de tempo histórico de longa duração, também não pode ser considerada como uma prática marginal minoritária no âmbito das práticas de aprendizagem profissional. Para ilustrar esta afirmação, vejamos um texto redigido em 13 de Maio de 1878, portanto há pouco mais de cem anos, num tabelião no Porto, em que se encontraram dois homens para passarem a escrito um contrato que tinham acabado de estabelecer (citado por Mariz, 1993). Esses dois homens eram, por um lado, um relojoeiro chamado António dos Dias Reis Castro, e, por outro lado, um negociante de Celorico da Beira chamado Joaquim Mendes da Cunha. Este último fez uma deslocação de cerca de duzentos quilómetros, acompanhado pelo filho adolescente, com o fito de fazer aprender ao rapaz a arte de relojoeiro.

O contrato explicitava as condições de aprendizagem e o António Castro (que era o relojoeiro) obrigava-se, segundo o contrato, a: “ (...) ensinar-lhe progressiva e completamente tudo quanto diz respeito ao ofício de relojoeiro, fazendo-o trabalhar na sua oficina debaixo da sua vista

e direcção, durante um prazo de três anos”. Esta era a condição base do contrato. Mas, o contrato estipulava ainda que o mestre receberia o rapaz em sua casa como aprendiz dando-lhe, e continuo a citar: “albergue, alimento e lavagem de roupa, segundo a sua condição”. Estabelecia-se, também, o compromisso, por parte do relojoeiro, de tratar o aprendiz “como bom pai de família”. Em contrapartida, o pai responsabilizava-se por obrigar o seu filho a proceder para com o mestre com “fidelidade, obediência e respeito, e a prestar o seu trabalho conforme as suas forças e aptidão”. Depois aparecem cláusulas sobre o que é que acontece se ocorrer alguma doença, ou se houver falecimento do aprendiz, especificando-se no contrato que o aprendiz não poderá ser obrigado a trabalhar “em cousas estranhas ao dito ofício de relojoeiro, nem aos domingos, nem mais de doze horas por dia”.

Este documento corresponde a um contrato de trabalho que é, ao mesmo tempo, um contrato de aprendizagem. Estamos perante um exemplo de como a aprendizagem, o trabalho e a construção da identidade profissional se realizam num mesmo espaço, em que, aliás, se sobrepõem e confundem o espaço profissional com o espaço privado familiar. Este contrato foi celebrado há pouco mais de cem anos, o que indicia, como assinala José Mariz, que em Portugal, durante o século XIX e também durante o século XX (embora de modo menos formalizado), se manteve em funcionamento um modelo de aprendizagem profissional que funcionou durante séculos em toda a Europa, ou seja, “a completa integração do aprendiz na vida familiar do respectivo mestre”. Numa perspectiva histórica larga, esta coincidência entre o trabalho e a aprendizagem é que é a modalidade que dominou a história da formação profissional. Hoje fala-se, escreve-se e consagram-se longas horas de meditação e teorização sobre o valor formativo dos contextos de trabalho, como se estivéssemos a proceder a alguma invenção ou descoberta. O que estamos efectivamente a fazer é a redescobrir algo que foi de alguma maneira eclipsado mas que nunca desapareceu completamente. Quer dizer, contratos ou situações deste tipo, embora menos formalizados,

existiam com regularidade há 40 ou há 30 anos, com a finalidade de aprender os mais diversos tipos de ofícios.

Na história da aprendizagem profissional aquilo que não é a norma, mas sim a exceção, é o curto período histórico em que a afirmação hegemónica do modelo escolar estabeleceu uma desvalorização dos saberes adquiridos por via experiencial e dissociou os espaços de aprendizagem dos espaços de trabalho. Como bem demonstra o documento que invoquei, ainda em 1878 estes contratos constituíam uma forma normal e habitual de organizar as aprendizagens dos ofícios. A emergência e a afirmação da instituição escolar viriam a contribuir para desvalorizar este processo de aprendizagem, que era um processo de imersão na experiência profissional.

Os professores aprendem nas escolas

A formação de professores dominou, enquanto temática, a investigação produzida, no campo das ciências da educação, nas duas últimas décadas. Essa investigação permitiu evidenciar, por um lado, a dominância persistente de modalidades de formação, escolarizadas, marcadas por uma dupla exterioridade (em relação aos professores e às escolas) e, por outro lado, o potencial formativo dos contextos de trabalho. A escola é o lugar onde os professores “aprendem a sua profissão” (Canário, 1998). O ano de 1993, com a criação dos CFAE (Centros de Formação das Associações de Escolas) marcou um ponto de viragem na formação contínua de professores, transportando um conjunto de expectativas que não viriam a concretizar-se. A investigação produzida sobre os CFAE permitiu dispor de um conjunto de pesquisas empíricas, notavelmente convergentes na definição de um “retrato” da formação oferecida aos professores, ou seja uma formação escolarizada, descontextualizada, instrumental e adaptativa. Refiro-me a inquéritos extensivos conduzidos por equipas da Universidade de Lisboa, da Universidade do Porto e da ESE de Santarém quer à totalidade dos centros da região de Lisboa e Vale do Tejo (Barroso e Canário, 1995; Barroso e Canário 1999), quer à totalidade dos centros da região norte (Correia, Caramelo e Vaz, 1997), quer ao conjunto de centros da Lezíria e Médio Tejo

(Roldão e outros, 2000). Numa abordagem mais circunscrita e intensiva, várias pesquisas individuais (no âmbito de programas de mestrado) chegaram a resultados convergentes (Silva, 1997; Gonçalves, 1997; Ruela, 1997; Ferreira, 1997).

O facto de a acção dos CFAE se ter traduzido por uma clara frustração das expectativas iniciais não invalida o facto de ser possível identificar, em Portugal, uma tradição de formação “centrada” no contexto de trabalho em que é possível filiar experiências como os CRAP e os CAP (Canário, 1994) ou o Projecto ECO (Espiney e Canário, 1992). Desde o início dos anos 70 que, sob a égide do CERI (agência especializada da OCDE para a inovação educativa), se multiplicaram os projectos, as pesquisas e os seminários sobre a formação de professores “centrada na escola”. Em Portugal, esta perspectiva teve acolhimento ao nível das políticas e das práticas de formação de professores, ganhando um novo “fôlego” (embora de natureza predominantemente retórica) com a “descoberta” do estabelecimento de ensino como unidade crucial da inovação, durante os anos 80 e, principalmente na fase de “aplicação” da reforma educativa, decorrente da aprovação, em 1986, da LBSE. A pertinência teórica do conceito de “formação centrada na escola” baseia-se na concepção da formação como um processo de socialização profissional que comporta vertentes formais e não formais, deliberadas e não deliberadas. Centrar a formação (socialização deliberada) na escola corresponde a, de alguma maneira, formalizar aquilo que é informal. Trata-se de conferir um carácter intencional e consciente ao que, por norma, não o é: o processo de socialização difusa que coincide com o exercício profissional.

Um outro conjunto de trabalhos de investigação, orientada para elucidar o modo como se cruzam a produção de práticas profissionais, com processos de aprendizagem e de produção da identidade profissional, tem permitido evidenciar o potencial formativo e qualificante das organizações educativas e do exercício profissional, em particular quando está em causa a produção instituinte de mudanças. No plano da dimensão organizacional da aprendizagem profissional são particularmente

esclarecedores os trabalhos de Clara Rolo (1997), que analisa o caso de uma escola do 1º ciclo, e o trabalho de Fernando Oliveira (1997) que, no âmbito de uma escola EB23, reconstrói o processo de aprendizagem vivido por uma equipa de professores que cria e gere uma inovação organizacional (neste caso um “centro de recursos”). O modo como, em contexto de jardim-de-infância se articula a produção de práticas profissionais com as dinâmicas de identidade profissional, foi abordado com base num estudo múltiplo de caso (Matos, 2002).

A utilização de uma abordagem inspirada no método biográfico tem permitido captar, a partir da exploração da subjectividade dos professores, o modo singular como, em contexto de trabalho, são vividos e construídos, simultaneamente, percursos profissionais e percursos de formação. Deste ponto de vista, o trabalho de Abílio Amiguinho (1992), incidindo sobre uma equipa de professores do projecto ECO (Arronches), teve um papel pioneiro. Num quadro de referência idêntico se situam os trabalhos de pesquisa de Teresa Ferrão (2002) e de Isabel Correia (2002) que incidem sobre amostras intencionais, baseadas em critérios de tipicidade, de educadores de infância, sinalizados pelo reconhecimento profissional dos pares e pela sua ligação profissional a projectos de intervenção comunitária. Num universo com características bem diferenciadas, um outro trabalho de investigação analisa como, num trabalho interactivo com crianças e comunidades ciganas, os professores e educadores de infância “se formam”, aprendendo a trabalhar com estes públicos, a partir de uma atitude de “escuta” e de reflexão na acção (Montenegro, 2002).

Este conjunto de trabalhos apresenta como méritos principais, por um lado, o de tornar mais evidentes os limites das formações pensadas num quadro de mera racionalidade técnica e, por outro lado, o de tornar mais claras as articulações entre uma dimensão biográfica e uma dimensão contextual nos processos de formação em contexto de trabalho. Os profissionais formam-se na acção, numa lógica de resolução de problemas, através de uma forte interactividade com os pares e com os destinatários da acção educativa.

Formação e exercício profissional na saúde

A partir dos anos 80, verificou-se, em Portugal, um desenvolvimento e expansão quantitativa da oferta de formação contínua dirigida a profissionais da saúde, acompanhada por um progressivo enriquecimento, diferenciação e complexificação da paisagem profissional no domínio da saúde. Emergem Instituições do Ensino Superior Politécnico, vocacionadas para uma formação mais qualificada de pessoal não médico, e a multiplicação de programas de formação pós graduada permitiu, desde o início dos anos 90, construir uma significativa “massa crítica” de investigação, no âmbito das ciências da educação, sobre os processos de formação destes vários tipos de profissionais.

Os trabalhos de pesquisa empírica desenvolvidos por Arminda Costa (1998; 2002) permitiram evidenciar como o processo de produção de práticas de cuidados (no caso vertente, relativamente a idosos) se articula com as características dos respectivos contextos organizacionais. O contexto organizacional funciona simultaneamente como um recurso e um constrangimento na construção de práticas profissionais pertinentes e esta dupla dimensão do potencial formativo do contexto de trabalho também é elucidada num estudo de caso de um centro de saúde, numa região do interior (Palmeiro, 1995). O estudo de caso de um centro de saúde de uma grande cidade (Carraça, 1994) permitiu, analisando as práticas profissionais dos médicos, compreender o desfasamento verificado entre a orientação da formação inicial e a prática profissional em contexto. A discrepância observada entre, por um lado, a filosofia das políticas de saúde, a orientação positiva dos médicos para o modelo de cuidados proposto, a orientação da formação por que passaram os médicos e, por outro lado, o funcionamento efectivo do centro de saúde e as práticas profissionais aí desenvolvidas (individual e colectivamente), só se torna compreensível à luz do efeito fortemente socializador do contexto organizacional do centro, relativamente aos profissionais que o habitam (Canário, 2003a).

Este efeito socializador não se restringe, obviamente, aos profissionais de saúde e o trabalho de investigação empírica, muito mais

recente, de Miguel Serra (2005) é, a este respeito muito esclarecedor. Este estudo, realizado em contexto hospitalar, aborda a situação de internamento do ponto de vista do doente que vive um processo de socialização que é também um processo de aprendizagem (“aprender a ser doente”). Os resultados desta investigação empírica são ricos de consequências ao nível do esclarecimento sobre os processos de formação contínua dos enfermeiros em contexto profissional e da importância, nesse processo, do feedback fornecido pelos utentes. Ao nível da dimensão colectiva e organizacional do exercício profissional, está em causa a possibilidade de tomar o ponto de vista dos destinatários da prestação de cuidados de saúde como um referencial para a inteligência do funcionamento global da organização de saúde, fazendo-a evoluir para uma organização capaz de “aprender” (Canário, 2005).

Um conjunto de estudos mais recentes chega a resultados convergentes com a valorização do potencial formativo dos contextos de trabalho: um estudo de caso, cuja unidade de análise foi um centro de saúde onde decorre um projecto de prestação de cuidados a diabéticos, em contexto comunitário, mostra como “A construção dos cuidados a nível comunitário assenta na articulação de um conjunto de dispositivos informais e não formais que promovem uma globalidade potencialmente formativa” (Cosme, 2004); um outro estudo de caso, também em contexto de intervenção na comunidade, que analisa um Projecto de Cuidados Continuados, desenvolvido a partir de um centro de saúde, evidencia o carácter formativo da “interacção entre enfermeiros, utentes e familiares”, em que “o domicílio surge como contexto privilegiado de prestação de cuidados de enfermagem”, assistindo-se a “uma (re)construção de práticas de enfermagem em contexto comunitário baseada numa perspectiva de cuidados de proximidade” (Martins, 2006); um estudo etnográfico conduzido numa unidade de cuidados intensivos pediátricos possibilitou identificar a existência de “modalidades formativas que se articulam na prática diária, num processo dinâmico, interactivo e muitas vezes não percebido pelos próprios intervenientes”. A realização de aprendizagens surge, principalmente, no domínio do informal “ a

passagem de turno e a visita médica constituem momentos formativos privilegiados, onde a reflexão crítica e a partilha de informações e experiências promovem a aprendizagem em conjunto” (Lopes, 2005); um outro estudo, realizado num serviço hospitalar de medicina, incidiu sobre a actividade de uma equipa multiprofissional de saúde, através da observação sistemática das respectivas reuniões de trabalho, tendo como finalidade proceder à análise das respectivas dinâmicas de funcionamento. O estudo permitiu evidenciar o potencial formativo destas reuniões, concluindo-se pela “importância da formação não formal e informal em contexto de trabalho” (Alves, 2005).

Os trabalhos empíricos, quer de Arminda Costa (1998; 2002), quer, em particular, de Wilson Abreu (1994; 1997; 1998) constituem referências indispensáveis à compreensão das articulações entre os processos formativos em contexto de trabalho e a produção de configurações identitárias dos enfermeiros, na sua relação com outros profissionais de saúde, nomeadamente os médicos. Na sua dissertação de doutoramento, Wilson Abreu apresenta o processo de construção identitária dos enfermeiros como um processo dinâmico, susceptível de ser observado diacronicamente, através de uma sucessão de momentos e lugares de socialização. A produção e a recomposição de configurações identitárias passa pela coexistência, no contexto de trabalho, de uma dinâmica formativa que corresponde a reinventar novos modos de socialização profissional, só possíveis de concretizar na acção (Canário, 2003). A articulação entre os processos de socialização e de formação vividos, alternadamente, na instituição de formação inicial e nos contextos de trabalho (práticas clínicas, estágios) é realçada, no caso dos enfermeiros pelo estudo de Luísa d’Espiney (2003) e, mais recentemente, na dissertação de doutoramento de David Tavares (2006), sobre a relação entre a formação e a produção da identidade profissional dos técnicos de cardiopneumologia.

Ainda no campo da formação não formal, é de registar o trabalho empírico, pioneiro, de José Botelho (1993) que, a partir de um inquérito a cerca de duas centenas de enfermeiros, a frequentar um curso de

especialização, realçou como, durante um longo período da sua vida profissional, foram desenvolvidas múltiplas actividades correspondentes a percursos individuais autoformativos, em que cada um gere e se apropria de um conjunto de situações e de influências por que passou, realizando um trabalho sobre si mesmo, de construção como pessoa e como profissional.

Formação e situações de trabalho na Administração Local

A disponibilização de importantes recursos financeiros com origem comunitária, tem permitido, nos últimos anos, um significativo crescimento da oferta de formação profissional contínua, comum aos sectores privado e público. Em Novembro de 2000, com início da execução em 2001, foi criado o Programa FORAL (Programa de Formação para as Autarquias Locais), orientado para a qualificação dos recursos humanos e a “modernização” administrativa. Na fase inicial deste programa, foi realizado um estudo de diagnóstico da situação, de âmbito nacional (Canário, Cabrito e Aires, 2002) que permitiu identificar um conjunto de problemas chave que podem ser assim sintetizados: ausência de uma “cultura de formação”; predominância de uma oferta de tipo “catálogo”; exterioridade da oferta formativa, relativamente às pessoas e às organizações; fortes assimetrias no acesso á formação, penalizando fortemente os grupos profissionais, maioritários, menos qualificados. A definição deste “retrato” (que permite compreender os baixos níveis de execução e a fraca eficácia da formação) é congruente com anteriores estudos de avaliação, sobre programas de formação na Administração Pública (Madureira, 2001; Neves, 2001), bem como com estudos empíricos recentes como, por exemplo, um estudo de caso realizado na Câmara Municipal de Lisboa (Miranda, 2006) que conclui que: a política de formação se apresenta como um “um fim si mesma”, sem ter em conta um projecto global para a organização, sendo os processos de construção da oferta formativa marcados pelo modelo burocrático e administrativo que prevalece no conjunto da organização.

O diagnóstico que foi realizado esteve na origem de uma proposta de orientação estratégica e do desenvolvimento de alguns programas de formação de formadores, desencadeados a nível central (Canário, Cabrito e Cavaco, 2005). Em Julho de 2006, foi finalizado e apresentado publicamente, o relatório final de um estudo nacional de avaliação do Programa Foral (Nóvoa, Cabrito e Canário, 2006), baseado na realização de 12 estudos casos⁹¹, abrangendo as várias regiões do território continental. Partindo de um enfoque qualitativo e intensivo, procurou-se cobrir de forma diacrónica a evolução da execução do Programa Foral, tomando como unidades de análise os casos de Câmaras Municipais ou de Associações de Municípios, incidindo sobre uma amostra intencional, marcada pela diversidade regional e escolhida pela sua tipicidade.

Não estando em causa a apresentação deste estudo e dos seus resultados, parece-me, contudo, pertinente, apresentar algumas das conclusões e recomendações que enfatizam a importância de modalidades de formação contextualizadas, em que as dimensões formais e não formais se combinam de modo fecundo. Em termos de identificação de modalidades de formação “portadoras de futuro”, assinalam-se exemplos de práticas apoiadas “numa relação fecunda entre a formação e os contextos de trabalho”, bem como práticas “baseadas em redes territoriais” que possibilitam otimizar recursos e promover a “articulação entre a formação e políticas integradas de intervenção” (p. 74). No sentido de melhorar a eficácia da formação, recomenda-se a adopção de modalidades de trabalho pedagógico que permitam superar o carácter escolarizado que continua a dominar a oferta, nomeadamente, incentivando:

“ (...) projectos de formação orientados para a resolução de problemas concretos, viabilizando intervenções formativas de duração longa, integradas e integradoras, que incorporem mecanismos de regulação e de avaliação e que prevejam e explicitem efeitos esperados ao nível organizacional. Uma formação orientada para a resolução de problemas implica a capacidade de utilizar e combinar um leque alargado e diversificado de modalidades de trabalho pedagógico, construindo dispositivos de formação em que a dimensão da animação tem um papel central e estruturante” (p.77).

⁹¹ Estes Estudos de Caso foram conduzidos a nível regional por equipas de investigação, ligadas a instituições do ensino superior, coordenadas por Manuel Sarmiento (Norte), Pedro Silva (Centro), Belmiro Cabrito (Lisboa e Vale do Tejo), Abílio Amiguiño (Alentejo) e Alberto de Melo (Algarve).

Formação nas empresas

O lugar hegemónico do escolar tem restringido o desenvolvimento da investigação em ciências da educação no contexto empresarial. Neste balanço impõe-se uma nota, ainda que breve, que dê conta do reconhecimento da importância do não formal nos processos de aprendizagem em contexto de trabalho. Instituída a partir das escolas de formação inicial, a criação de dispositivos que articulam diferentes espaços, momentos, modalidades e vias de aprendizagem, ganhou progressiva visibilidade, concretizando-se através do que se designa por “formação em alternância”. O trabalho de investigação empírica realizado por Belmiro Cabrito (correspondente à sua tese de mestrado) representou, entre nós, um estudo pioneiro na exploração, sistematização e síntese do conhecimento nesta área (Cabrito, 1994). Num estudo mais recente, conduzido na Região dos Açores, foi possível a partir de uma abordagem empírica sobre o “sistema de aprendizagem” identificar os limites e até “perversões” desta via de estudos escolares, mas, também realçar as potencialidades dos processos formativos baseados em dispositivos de alternância que superem uma mera justaposição de espaços e tempos diferenciados, promovendo um contínuo vaivém entre a escola e a empresa e entre o simbólico e o experiencial (Lima, 2003).

Sobre a temática da formação profissional em contexto empresarial e a importância das vertentes educativas não formais, estão em curso, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, vários trabalhos, nomeadamente de Alda Bernardes que, em trabalho anterior deu uma importante contribuição para o conhecimento e elucidação da possibilidade, da pertinência e da eficácia de modalidades de formação, em contexto empresarial, superadoras do horizonte redutor do escolar. Refiro-me ao trabalho de investigação que incidiu sobre o caso de uma empresa multinacional do sector do comércio e distribuição (Bernardes, 2003). Tratou-se de uma investigação-acção visando definir uma metodologia capaz de conceber a formação em articulação e em coincidência física e temporal com o exercício do trabalho. No sector da confecção, por exemplo:

“ (...) foi criada uma equipa dos arranjos, em que desde o operador da expedição a um director operacional, houve todo um trabalho conjunto que culminou com a redução das incidências e dos problemas que existiam e que se prendiam com a não existência de uma mesma forma de trabalhar em cada piso de confecção. Quantas acções de formação teriam de ser feitas para se resolver este problema que se resolveu com o simples envolvimento e participação de todos” (p. 166).

Este trabalho deu um contributo importante, no interior da empresa, para privilegiar a formação-acção. Tratou-se de deixar de conceber a formação de modo uniforme e pré programado, para passar a centrá-la na resolução de problemas, previamente diagnosticados. O trabalho formativo passou a situar-se ao nível de “uma investigação participativa”, com intervenção em “situações reais e não em situações de laboratório” (p.170). Num outro trabalho empírico, incidindo sobre uma realidade completamente distinta, Clara Mata deu conta do potencial formativo de um escritório de advocacia e do modo como, nesse contexto os advogados aprendem a sua profissão (Mata, 2003).

Educação não formal e intervenção local

Dispomos, em Portugal, de um património muito rico e diversificado de experiências educativas ligadas à intervenção e ao desenvolvimento locais, acumulado desde o 25 de Abri de 1974, e cuja importância só muito mais tarde começou a ter correspondência em termos de investigação e de reflexão teórica no campo das ciências da educação. Um desses primeiros contributos é precisamente um artigo de cariz sociológico sobre educação não escolar que abriu caminho, entre nós, à ruptura com uma concepção redutora da sociologia da educação, abrindo-a à exploração de “ novas formas de educação e de novos contextos de aprendizagem que não se confinam à escola tradicional” (Afonso, 1989,91).

Um dos domínios em que, desde os meados dos anos 80, se tem desenvolvido esta orientação investigativa, primeiro através do Projecto ECO e depois, a partir da década de 90, através do Projecto das Escolas Rurais, é o mundo rural. Embora o ponto de partida deste projecto tenha sido a intervenção na escola, rapidamente ela ganhou um carácter mais abrangente de intervenção territorial integrada, em que as diferentes

gerações (crianças, adultos, idosos) são protagonistas de projectos educativos.

Em Portugal, como noutros países da Europa com situações similares, desenvolveram-se, a partir dos anos 90, movimentos de defesa da escola e do mundo rurais (Canário, 1995) que, em Portugal, foram protagonizados pelo Projecto das Escolas Rurais, por iniciativa do Instituto das Comunidades Educativas (ICE), associação de professores, educadores e autarcas. O Projecto das Escolas Rurais cuja dimensão é nacional, mais do que uma experiência de inovação pedagógica, representa:

[um] “movimento social de base educativa, porque confronta directamente as realidades sociais, económicas e políticas que presidem à reestruturação das relações sociais nos campos portugueses, contemporaneamente, apresentando, a partir da educação, uma alternativa enunciada nos planos do desenvolvimento rural, da organização do trabalho educacional e da administração simbólica da infância” (Sarmiento e Oliveira, 2004, p.13).

Embora ainda escassa, a bibliografia portuguesa sobre a educação em contexto rural, e, nomeadamente, sobre as suas vertentes não formais, conta com alguns trabalhos recentes de maior fôlego que sintetizam investigação anteriormente produzida (Ferreira, 2005; Amiguinho, 2004, 2005; Oliveira, 2005), e um conjunto de pesquisas, de incidência mais localizada, ao nível de mestrado (Prada, 2001; Lopes, 2003; Magalhães, 2003). Estamos já perante uma valiosa massa crítica que nos esclarece sobre a problemática da educação em meio rural e, em particular, sobre a dinâmica criada com o Projecto das Escolas Rurais. Em relação a este projecto são de realçar, por um lado, o trabalho de síntese de Sarmiento e Oliveira (2004) e o trabalho de investigação empírica sobre o Projecto das Escolas Rurais na região Nordeste do Alentejo, da autoria de Abílio Amiguinho (2004).

No Nordeste Alentejano, O projecto amadureceu e desenvolveu-se na medida em que foi capaz de reequacionar o problema inicial, associando a existência e o funcionamento das escolas ao próprio futuro do mundo rural, uma vez que, não só o encerramento das escolas apressa a morte das aldeias, como a existência de escolas *com projecto* pode contribuir decisivamente para a revitalização social e cultural do mundo rural.

A orientação do projecto para a concretização de projectos educativos integrados, em comunidades precisas, baseado no *protagonismo das crianças* entendidas como produtores de saber, favoreceu o envolvimento das famílias e da população, em particular das gerações mais idosas, bem como dos poderes locais e outros parceiros (associações, centros de saúde, etc). Assim nasceram e se desenvolveram projectos de intervenção local que se traduziram em experiências ricas e bem documentadas (Amiguinho, 2004; Canário e Santos, 2002). São os casos, a título de exemplo, de:

- Criação, por iniciativa da escola e com a participação da comunidade de um Museu Etnográfico local, na vila de Alpalhão, o que supôs um trabalho de pesquisa, de recolha e de organização de materiais sobre a história e a cultura locais;
- A reabilitação de uma actividade artesanal (ateliers de marionetas) na aldeia de Santo Aleixo;
- A criação de uma biblioteca comunitária na aldeia da Urra;
- A criação de um centro comunitário na aldeia de Ouguela, articulando o funcionamento da escola com um centro de dia para idosos que passaram a ter uma intervenção constante nas actividades da escola;
- A campanha realizada em três aldeias do concelho de Monforte, por iniciativa das escolas, e que tornou possível o reinício do serviço de distribuição postal, ou seja o “regresso do carteiro”.

A investigação que foi conduzida permitiu evidenciar a pertinência deste projecto de intervenção a quatro níveis distintos: o da afirmação e consolidação do profissionalismo dos professores, com base no trabalho de equipa e na reflexão sobre as suas práticas; a importância das actividades de produção desenvolvidas pelas crianças, o que significa tratá-las como pessoas e não como “alunos”, privilegiando a construção de um sentido positivo para o trabalho realizado na escola; a contribuição da intervenção educativa escolar na construção de redes e de processos de animação social e cultural, territorialmente inseridos; a importância dos processos educativos de natureza não formal e o modo como as suas

potencialidades podem ser revertidas em favor da construção de uma “outra” escola.

A partir da investigação empírica realizada nesta região, é possível reconhecer um conjunto de traços comuns às práticas educativas presentes na generalidade das redes de escolas inseridas no Projecto das Escolas Rurais e que configuram aquilo que Sarmiento e Oliveira (2004) designaram por “uma pedagogia em acção no contexto rural”: a valorização da produção escrita num contexto de cultura oral; a investigação e recolha sobre o património local (histórico, cultural, ambiental); modos de trabalho pedagógico orientados para o “fazer”, para a descoberta e para a materialização dos saberes em produtos comunicáveis; a mobilização para a acção educativa de diversos agentes comunitários, promovendo um envolvimento entre diferentes gerações; uma pedagogia baseada em permanentes intercâmbios, redes e no valor da participação; a recriação e reconfiguração dos espaços e dos tempos educativos que ultrapassam os tradicionais limites do mundo escolar.

O trabalho de investigação de Fernando Ilídio Ferreira (2005) incide sobre as dinâmicas educativas, num concelho rural do Minho (Paredes de Coura), desencadeado por um projecto de intervenção educativa, orientado para melhorar as condições de acolhimento das crianças e melhorar o seu sucesso escolar e que teve origem não no mundo escolar, mas no Centro de Saúde. Refiro-me ao Projecto OUSAM, cujo principal animador prossegue, noutros locais intervenções similares (Cardoso Ferreira, 2005; 2004). A pesquisa de Ferreira (2005) é de grande importância por três razões: preserva e devolve-nos a memória de um projecto pioneiro e de grande significado que inspiraria outras intervenções (casos do Projecto das Escolas Rurais e da Educação de Infância Itinerante); analisa diacronicamente, num período longo, o desenvolvimento ao nível local de lógicas e dinâmicas de acção de sentidos diversos e mesmo contraditórios; contribui para complexificar teoricamente a análise da intervenção educativa em contexto local, desconstruindo criticamente o mito do “local redentor”.

Um outro exemplo de referência de intervenção educativa local, que evidencia as potencialidades da educação não formal, refere-se ao trabalho sistemático que iniciado nos anos 80, com o Projecto Radial, viria a prosseguir, até hoje, impulsionado pela Associação In Loco. Essa intervenção tem em Alberto de Melo a principal figura em termos de concepção, divulgação e teorização de uma prática de intervenção exemplar que sintetiza as vertentes do viver, do aprender e do trabalhar. Na impossibilidade de fazer, neste texto, uma apresentação adequada dessa experiência, remeto o leitor para três textos de Alberto de Melo: o primeiro (2002) constitui uma notável síntese da dinâmica criada na Serra do Caldeirão (Algarve), desde o início do Projecto Radial; o segundo, também muito sintético e claro, como é característico do autor, teoriza a relação entre a educação de adultos e o desenvolvimento local (2005); o terceiro (2005a) procede a uma apresentação do que tem sido a actividade da In LOCO, enquanto associação virada para a animação comunitária e o desenvolvimento local.

Para finalizar este ponto, duas referências curtas a duas áreas onde a investigação futura poderá recolher e tratar informação rica para a compreensão do papel e das potencialidades da educação não formal. A primeira para me referir à Educação Recorrente, na sua vertente extra escolar. Um trabalho de investigação recente (Simão, 2005) reconstitui a memória da actividade de uma Coordenação Concelhia de Educação de Adultos, num período curto e recente e ilustra o empobrecimento educativo a que conduziu uma política de asfixia da educação de adultos, circunscrita a um ensino escolar de segunda oportunidade, em que actividades de outra dimensão ficaram reduzidas a uma existência residual. Um outro trabalho de investigação (Fernandes, 2006) ilustra, precisamente, as potencialidades de uma acção educativa dessa natureza, através da análise do modo como pessoas idosa viveram a sua participação em actividades de alfabetização, em meio rural, no contexto de um projecto de luta contra a pobreza, entre 1998 e 2004.

A segunda referência diz respeito ao campo do associativismo, nas suas várias dimensões e manifestações para destacar dois estudos

empíricos recentes que reforçam a ideia da importância da educação não formal, bem como a fertilidade empírica de um campo de investigação que permanece actual e em renovação e cujo património histórico está, em larga medida, por estudar. Um dos estudos procede a um levantamento descritivo da realidade associativa num concelho e procede à análise intensiva do caso de uma associação cultural e recreativa “bem sucedida” (Martins, 2006). O segundo corresponde ao estudo de caso de uma associação cultural singular, fundada antes da queda da ditadura, em 1974, cujo percurso é reconstituído e interpretado ao longo de três décadas. Essa perspectiva dá-nos, através da história de uma associação uma perspectiva longitudinal sobre a evolução do próprio campo da educação de adultos, na vertente associativa, e da transformação de uma associação muito interveniente no campo cívico, numa (quase) inócu, mas eficaz, associação do “terceiro sector” (Coelho, 2005).

A aprendizagem por via experiencial

A revalorização epistemológica da experiência nos processos de aprendizagem, evidenciando, ao mesmo tempo, a distinção e a complementaridade de uma “via experiencial” e de uma “via simbólica”, representa um adquirido do conhecimento produzido no quadro das ciências da educação, por intermédio de uma corrente de investigação que, em Portugal, se inspira, desde os anos 90, na corrente das “histórias de vida”, introduzida neste campo disciplinar a partir da área de educação de adultos (Canário, 2006). Os primeiros trabalhos de investigação empírica, neste domínio, remontam aos anos 90 e incidiram, predominantemente, sobre professores e educadores, o que não é o caso dos trabalhos pioneiros e que constituem, neste domínio, referências de base, de Maria do Loreto Couceiro (1992; 2000). Para exemplificar trabalhos mais recentes, e que alargam significativamente o campo de pesquisa nesta matéria, recorro a dois exemplos:

O primeiro exemplo refere-se ao estudo empírico realizado por Cármen Cavaco (2002) que, de um ponto de vista teórico, mobiliza uma revalorização epistemológica do património experiencial de quem

aprende, articulando-a com a mobilização heurística do conceito de educação não formal. Ao construir um objecto de estudo com base na abordagem biográfica de um grupo de idosos não escolarizados, situados num contexto rural, tendo em vista a reconstrução e a compreensão dos seus percursos formativos, a autora procedeu a uma opção limite que ajuda a evidenciar as duas vertentes que atrás assinaei. Por um lado, o papel do património experiencial no seu processo de autoconstrução como pessoa e, por outro lado, a importância decisiva dos processos não formais de aprendizagem. Este trabalho representou, também, um contributo particularmente pertinente e oportuno para reequacionar o problema de como lidar com adultos nada ou pouco escolarizados.

O segundo exemplo diz respeito a um estudo empírico (Fonseca, 2006) que visa compreender o processo de formação dos desempregados que criaram o seu próprio emprego ou empresa, apoiados por medidas destinadas a esse efeito, geridas pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Este trabalho de pesquisa parte do pressuposto de que os indivíduos adquirem saberes ao longo do seu percurso de vida, através de processos formativos formais, não formais e informais. Procura-se compreender como é que estes adultos adquiriram formação e a que estratégias recorreram para fazer face aos desafios e dificuldades resultantes de uma situação de desemprego. Conclui-se, neste estudo, que a aquisição das competências exigidas a estes adultos, para se reconverterem em “empresários”:

“Só é possível pela mobilização do seu percurso num processo formativo que implique um trabalho sobre si mesmo e sobre o seu percurso de vida, pelo accionamento de uma série de competências adquiridas pelos indivíduos, nos vários contextos pessoais, profissionais, sócio-culturais que se constituem como capitalizações, reorganizando uma aparente desordem de vida” (p. 181).

Desta conclusão decorre, segundo a autora, que as formações a conceber para estes adultos ganharão em articular “num trabalho biográfico” “uma tensão criadora entre uma reflexão individual e a inserção profissional e social num determinado contexto” (p. 181).

A corrente das histórias de vida e a conseqüente revalorização epistemológica da experiência, no âmbito das ciências da educação, forneceram os fundamentos de natureza teórica para sustentar a

emergência de políticas, dispositivos e práticas de “reconhecimento de adquiridos”, como eixo central das políticas de “aprendizagem ao longo da vida”, nomeadamente no espaço europeu. Dispomos de um notável trabalho de sistematização e síntese comparativas realizado por Ana Luísa Pires, na sua dissertação de Doutoramento (Pires, 2002). Estamos perante um campo de investigação que, emergindo de diferentes terrenos empíricos e de diferentes campos disciplinares, se situa em distintos planos de análise (macro, meso, micro): “tanto no campo da educação/formação no sistema escolar, no ensino superior e nas universidades, no sistema de formação profissional, etc. – como no mundo do trabalho e no sistema de emprego – nas empresas e organizações, nas associações profissionais e sectoriais” (Pires, 2006, 439).

Em Portugal assistimos, nos anos mais recentes, à criação de uma rede de Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC), associada à promoção dos Cursos de Educação e Formação (EFA), com base numa dupla certificação (escolar e profissional). A expansão desta rede de CRVCC e da oferta de cursos EFA constitui um eixo central da política educativa definida pelas instâncias governamentais para os próximos anos, a concretizar através do “Programa Novas Oportunidades”.

Em relação aos Cursos EFA e à rede de CRVCC na região norte dispomos já de uma pesquisa empírica de fôlego que é um dos primeiros grandes contributos para o conhecimento e análise desta nova realidade. Refiro-me ao trabalho de Luís Rothes (2005), autor de uma vasta bibliografia na área da educação de adultos. A expansão rápida da oferta de cursos EFA e da rede de CRVCC, acompanhada pela emergência de um numeroso e diversificado grupo de novos profissionais, incentivou o desencadear de numerosos trabalhos de investigação, a maioria dos quais em curso, que abordam esta nova realidade. Sendo ainda cedo para realizar sínteses de uma produção que está no seu início e exige amadurecimento por via de intercâmbios e debates, no interior da comunidade científica, deixo, a título de registo, a referência a alguns

trabalhos recentemente concluídos (Bentes, 2006; Januário, 2006; Umbelino, 2006).

Educação não formal e mundo escolar

A “descoberta” e a visibilidade da educação não formal são contemporâneas da designada “crise da escola”, diagnosticada a partir dos anos 70. As fortes críticas que incidem sobre o modelo escolar convergem com a emergência de uma visão ampla e integrada do pensamento e da acção educativos, induzida pelo movimento de educação permanente. O reconhecimento da centralidade da pessoa num processo de aprendizagem que, necessária e desejavelmente, combina uma grande diversidade de modalidades, corresponde a entender o processo educativo como um *continuum* que integra e articula diferentes graus de formalização da acção educativa. Nesta perspectiva, educação escolar e não escolar, educação formal e não formal não são mutuamente exclusivas, nem estão separadas por fronteiras estanques. Encarada como um “meio de vida”, a escola constitui um ecossistema de aprendizagem que integra, simultaneamente, tanto as actividades formais características da sala de aula, quanto as modalidades educativas não formais que ocorrem, em permanência, fora dela. Neste sentido, o enriquecimento deliberado do ambiente escolar, multiplicando as oportunidades de aprender sem “ser ensinado”, pode representar um caminho importante para a “reinvenção” da escola.

Por outro lado, a territorialização da acção educativa escolar consiste, precisamente em, à escala de um território local referenciado por uma escala de proximidade, tentar criar e multiplicar as interacções entre diferentes modalidades, graus de formalização e parceiros da acção educativa. Trata-se de reforçar o potencial educativo de um território o que implica esbater as fronteiras entre o escolar e o não escolar e entre a educação formal e não formal. É deste ponto de vista que a valorização da educação não formal pode afirmar-se como uma estratégia central de renovação e melhoramento da educação escolar.

A entrada “em força” da referência à educação não formal no universo escolar corresponde, depois dos anos 60, à criação e desenvolvimento de novos tipos de dispositivos documentais nas escolas, correspondendo a um processo, incentivado pela UNESCO, de transformação das tradicionais bibliotecas escolares em modernos “centros de recursos” (que foram adoptando designações diversas). Na investigação produzida em Portugal, no campo das ciências da educação, existe um corpo significativo de investigações sobre este tipo de inovação. Por razões de economia, remeto o leitor para uma síntese que recentemente redigi (Canário, 2005a, 101-118).

A importância decisiva das modalidades de educação não formal, em contexto escolar, está, também, documentada e fundamentada na investigação produzida e já referenciada sobre a educação escolar em meio rural, ou na investigação produzida sobre a experiência dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)⁹². A importância da adopção de estratégias de intervenção educativa marcadas pela não formalidade estão assinaladas na literatura produzida sobre várias experiências no campo da educação de infância. O não formal constitui uma marca genética do Projecto dos CAIC ⁹³(Centros de Animação e Infantil e Comunitária), no seio do qual nasceu a experiência do CAIC do Bairro da Bela Vista, em Setúbal que esteve na origem do Projecto Nómada (intervenção educativa junto de comunidades ciganas). Várias experiências de educação de infância, nomeadamente a experiência do CAIC da Bela Vista estão apresentadas e documentadas por Mirna Montenegro (1997) que também realizou uma investigação sistemática sobre o Projecto Nómada e o carácter estruturante da intervenção educativa não formal no desenvolvimento desse projecto (Montenegro, 2003).

Numa perspectiva territorializada de educação é importante referir o trabalho de investigação realizado por Irene Santos (2004) que descreve e

⁹² Sobre esta experiência consultar: Vários (2000) e Canário, Alves e Rolo (2001).

⁹³ O Projecto de Animação Infantil e Comunitária decorreu entre 1988 e 1992, sob a responsabilidade da Divisão de Educação Pré Escolar da Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Foi produzido um relatório final, da autoria de Isabel Guerra, Maria Odete e Maria Regina Azevedo.

analisa, enquanto processos educativos não formais, os processos de socialização de crianças de bairros da periferia urbana de Lisboa. Essa socialização ocorre, de modo articulado no contexto familiar, na rua, na escola e noutras organizações sociais com dimensão educativa, numa autêntica imersão nas dinâmicas de sociabilidade que atravessam o bairro e o ligam à escola. Esta evidência da importância da vertente não formal da educação é tão intensa no Bairro da Cova da Moura (onde a principal referência educativa é a Associação Moinho da Juventude e não a escola), como no Bairro da Outurela em que a construção da relação pedagógica entre o professor e os alunos é mediada pelo contactos frequentes e informais com a comunidade e as famílias. A experiência da escola da Outurela, é objecto de uma apresentação, análise e reflexão sistemáticas, numa obra de pendor autobiográfico, por parte do respectivo professor, Pascal Paulus, que a partir do interior da escola nos desvenda os mecanismos e dispositivos de carácter pedagógico que permitem modalidades de educação escolar baseadas na participação e implicação das crianças, num processo que ultrapassa as dimensões da formalidade escolar (Paulus, 2006).

A questão da participação infantil na organização escolar representa uma dimensão educativa essencial, da ordem do não formal e que marca numerosas e estimulantes experiências de que destaco, a título de exemplo, a emblemática Escola da Ponte (Canário, Matos e Trindade, 2004). Num estudo de caso de uma experiência de participação infantil numa escola do 1º ciclo, os autores (Sarmiento, Abrunhosa e Soares, 2005) colocam em evidência a importância da criação de dispositivos participativos que permitem superar a tradicional “gramática” da organização escola e abrem pistas de renovação das práticas e do sentido de uma escola pública em que as crianças são tratadas como pessoas e não como alunos: “No caso vertente, as assembleias de escola, as assembleias de turma, as comissão e os grupos de estudo e investigação avultam como particularmente importantes na configuração de um modelo” em que “a participação das crianças põe em acção a ‘imaginação

organizacional na elaboração das regras e na criação de recursos diversificados de participação” (p. 84).

Conclusão breve: o que está em debate?

O século XX foi marcado pelo triunfo pleno da escolarização, mas o diagnóstico actual sobre a escola é sombrio e o seu futuro, no mínimo, incerto. De solução, a escola passou, desde há muito, a fazer parte do problema, marcada por um défice de sentido e por um défice de legitimidade. Produzindo o contrário do que promete a escola produz legiões de insatisfeitos. As críticas ao modelo escolar começaram, desde há décadas, a ser assimiladas e recuperadas, dando origem à emergência de uma “forma educativa” que se substitui à predominância do modelo escolar clássico. Num certo sentido, como procurei argumentar ao longo deste texto, as ideias visionárias de Ivan Illich sobre a “desescolarização” ganharam concretização empírica e vivemos num mundo em que a educação cada vez mais transcende as fronteiras do escolar. Nesta perspectiva o século XXI poderá assinalar a predominância educativa do não formal.

A utilização cada vez mais frequente, na literatura técnica, política e científica da expressão “educação/formação” representa de forma sintomática um esbatimento e fluidez dos diversos tipos de fronteiras (institucionais, temporais, etárias, etc.) que têm separado a educação escolar e não escolar, a educação formal e não formal, a educação e o trabalho, a educação e o emprego, a educação e o lazer. Vivemos hoje, no tempo da “Aprendizagem ao longo da Vida”, uma espécie de concretização dos ideais do movimento de Educação Permanente, sem as preocupações de humanização do desenvolvimento que foram a imagem de marca das políticas da Unesco durante os anos 70 (Finger e Asún, 2001) e num contexto em que desapareceu da linha de horizonte a perspectiva do pleno emprego.

Actualmente, as políticas e práticas de educação escolar inscrevem-se num conjunto mais vasto e coerente de políticas de educação/formação

funcionalmente subordinadas aos imperativos da racionalidade económica dominante e, portanto, às exigências de “produtividade”, “competitividade” e da “empregabilidade”. A emergência desta realidade nova, decorrente do processo de globalização, conduz a fazer valer a educação como uma mercadoria, concebendo-a como um processo de produção para o mercado de trabalho de indivíduos “empregáveis”, “flexíveis”, “adaptáveis” e “competitivos” (Charlot, 2005). Estas mudanças traduzem-se, no plano pedagógico, por uma erosão da centralidade da educação escolar que inclui a erosão da centralidade da escola no monopólio legítimo da certificação de conhecimentos (Martucelli, 2001) e com a afirmação do modelo do “sujeito que aprende”. Este modelo transcende largamente os limites do território escolar, e exprime, no campo educativo, o acentuar da responsabilização individual já dominante no campo da economia. A individualização da educação tem como finalidade produzir “empresários de si” disciplinados (Lawn, 2005).

Debater a educação, o seu futuro e os caminhos para a melhorar não será um debate pertinente se permanecer confinado no terreno das “querelas pedagógicas” (sobre a suposta superioridade de uma outra modalidade ou método de educação), nem no terreno da racionalidade instrumental sobre as melhores condições de, no quadro actual, atingir a “qualidade”. O debate sobre a educação, na medida em que esta não seja entendida como uma preparação para a vida, mas sim como a própria vida, só pode ser um debate político no sentido mais amplo e mais nobre do termo: a possibilidade de escolher entre vários futuros possíveis, por contraposição à conformidade com um destino visto como inexorável.

A este propósito será útil recuar a um momento de debate sobre a educação em Portugal, há um quarto de século, em que Rui Grácio num exercício de balanço e de prospecção, apontava para dois futuros educativos muito diversos, em função do rumo que viesse a ser adoptado. Perguntava-se ele:

“(…) rumará Portugal a um marcelismo ‘aggiornato’, sem o ónus colonial e com a democracia quanto baste para viver, embora com modéstia, na alta roda europeia? Ou, então, rumará o país por uma via de democracia socialista, em que as maiorias sociais, os trabalhadores, as massas populares, possam fazer prevalecer, no quadro de um pluralismo político-institucional, as suas aspirações vitais de bem-estar, segurança, cultura?” (Grácio, 1995, p.481).

Sabemos hoje, muito bem, qual foi a escolha e quais as suas consequências. A via do “neo-capitalismo liberal”, conduziu, utilizando os termos de Grácio “à funcionalização do aparelho de ensino na perspectiva dos interesses de grandes grupos económicos que terão entretanto conseguido lograr a reprivatização das áreas mais lucrativas do sector público, subordinar este ao desenvolvimento de uma economia ‘social’ (claro) de mercado” (p. 483). Mas o debate não ficou encerrado. É urgente aprender a recolocá-lo em novos termos e num quadro que, como hoje sabemos bem, não poderá ser o quadro do Estado Nacional, nem a definição de uma política educativa “portuguesa”. Face à barbárie que não só se anuncia, mas que se manifesta quotidianamente, é necessário, do ponto de vista político, repensar a educação numa perspectiva de emancipação que só pode ser a emancipação do trabalho humano dos seus vínculos à exploração e à alienação. Numa tal perspectiva as “soluções” serão, necessariamente “essenciais”, ou seja, “devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (Mészáros, 2005).

Referências bibliográficas

- ABREU, Wilson (1994). *Dinâmica de formatividade dos enfermeiros. Subsídio para um estudo ecológico da formação em contexto hospitalar*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- ABREU, Wilson (1997) *Dinâmica de formatividade dos enfermeiros em contexto hospitalar*. In: Canário, Rui (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- ABREU, Wilson (1997a). *Olhem como eles aprendem a ser enfermeiros! Estudo etnográfico da formação das identidades profissionais dos enfermeiros em contexto escolar*. Porto: Escola Superior de Enfermagem D. Ana Guedes (mimeo)
- ABREU, Wilson (1998). *Identidades, formação e trabalho*. Lisboa: Educa.
- AFONSO, Almerindo Janela (1989). A sociologia da educação não-escolar e a formação de animadores/agentes de desenvolvimento local. *Fórum*, 6, 88-104
- ALVES, Patrícia (2005). *Equipa multiprofissional de saúde e formação em contexto de trabalho. O caso de um serviço hospitalar*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- AMIGUINHO, Abílio (1992). *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- AMIGUINHO, Abílio (2004). *Escola, professores e contexto local num processo de inovação: um caso de intervenção socioeducativa numa rede de escola e de comunidades em meio rural*. Lisboa: FPCE (Tese de Doutoramento a publicar).
- AMIGUINHO, Abílio (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (2), 7-43
- BARROSO, João e CANÁRIO, Rui (1995). Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia. *Inovação* (8), 3, 263-294.
- BARROSO, Rui e CANÁRIO, Rui (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.
- BENTES, Maria Júlia (2006). *O processo de RVCC em Portugal. Reflexão sobre a sua implementação nos centros que iniciaram a sua actividade até 2004*. Lisboa: FPCE (tese de Mestrado).
- BERNARDES, Alda (2003). *Formação e organização do trabalho. Ensaio de investigação-acção numa empresa do sector de comércio e distribuição*. Lisboa: ISCTE (Tese de Mestrado).
- BOTELHO, José (1993). *A formação profissional contínua do enfermeiro*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- CABRITO, Belmiro (1994). *Formações em alternância: conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.
- CAMPOS, Bártoło (1986). Prioridade Nacional. *Jornal da Educação*, Maio (consultado no *Jornal de Letras*, 937, 2006)
- CANÁRIO, Rui (1994). Centros de Formação das Associações de escolas: que futuro? In: Amiguinho; A. e Canário, R. (Orgs.). *Escolas e mudança: o papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, 13-58.
- CANÁRIO, Rui, Org. (1995). *A escola rural na Europa*. Setúbal: ICE.

- CANÁRIO, Rui (1998). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 6, 9-27.
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2003). Aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. In: Canário, Rui (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui (2003a). Formação e mudança no campo da saúde. In: Canário, Rui (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui, Org. (2003b). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora (2ª edição, actualizada e aumentada).
- CANÁRIO, Rui (2005). Ser enfermeiro hoje. Caderno CE (V), 8, 9-24 (Universidade Federal do Rio de Janeiro).
- CANÁRIO, Rui (2005a) *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui (2006). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In: Figari, Gérard e outros, Orgs. (2006). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2006a). Multiplicar as oportunidades educativas. *Formar*, 54, 28-34.
- CANÁRIO, Rui (2006b). Trabalhos de aprendizagem no movimento popular e nas prisões políticas. *Prec*, 1, 10-11
- CANÁRIO, Rui, ALVES, Natália e ROLO, Clara (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui, CABRITO, Belmiro e AIRES, Rita (2002). *Formação profissional contínua na Administração Local. Para uma orientação estratégica*. Lisboa: FPCE (pol.)
- CANÁRIO, Rui, MATOS, Filomena e TRINDADE, Rui, Orgs. (2004). *Escola da Ponte. Defender a Escola Pública*. Porto: Profedições.
- CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro, Orgs. (2005). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa/IEFP.
- CANÁRIO, Rui, CABRITO, Belmiro e CAVACO, Cármen (2005). Administração Local e formação de formadores. In: Canário, Rui e Cabrito, Belmiro (Orgs.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui, AMIGUINHO, Abílio e VENDRAMINI, Célia (2006). *L'école, le rural et les mouvements sociaux: expériences au Brésil et au Portugal*. Lille : AFEC- Colloque International (em publicação).
- CARDOSO FERREIRA, António (2004). À procura de uma relação entre saúde e desenvolvimento. In: Correia, José Alberto e D'Espiney, Rui (Orgs.). *Inovação, cidadania e desenvolvimento local*. Setúbal: ICE.
- CARDOSO FERREIRA, António (2005). Aprender a promover a saúde ao longo da vida. *Aprender ao longo da vida*, 4, 24-26.
- CARRAÇA, Idalmiro (1994). *Clínicos gerais: construção de práticas profissionais no contexto de centros de saúde*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- CAVACO, Cármen (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.

- CHARLOT, Bernard (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização. Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- COELHO, Regina (2005). *Centro Cénico da Cela – uma colectividade como tantas... 30 anos de luta por uma Educação Popular*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado)
- CONSELHO DA EUROPA/Conselho da Cooperação Cultural – Rede Europeia de projectos em Interacção na Educação de Adultos (1983). *O Projecto de Mogadouro*. Lisboa: ME/DGEA .
- CORREIA, Isabel (2002). *Olhares das educadoras de infância sobre a profissão e a identidade no contexto de projectos de intervenção socioeducativa e comunitária*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- CORREIA, José Alberto, CAMELO, João e VAZ, Henrique (1997). *Formação de professores*. In: Ministério da Educação. *A evolução do Sistema Educativo e o Prodep. Estudos temáticos III*. Lisboa: ME.
- COSME, Alexandra (2004). *A construção das práticas em enfermagem: a formatividade nos cuidados aos diabéticos em contexto comunitário*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- COSTA, Arminda (1998). *Enfermeiros. Dos percursos de formação à produção de cuidados*. Lisboa: Fim de Século.
- COSTA, Arminda (2002). *Cuidar idosos. Formação, práticas e competências dos enfermeiros*. Lisboa: Educa.
- COUCEIRO, Maria do Loreto (1992). *Processos de autoformação: uma produção singular de si próprio*. Lisboa: FCT/Universidade Nova de Lisboa.
- COUCEIRO, Maria do Loreto (2000). *Autoformação e coformação no feminino. Abordagem existencial através de histórias de vida*. Lisboa: FCT da Uiversidade Nova de Lisboa/Université François Rabelais (Tours).
- D'ESPINEY, Luísa (2003). *Formação inicial/formação contínua de enfermeiros: uma experiência de articulação em contexto de trabalho*. In: Canário, Rui, (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- D'ESPINEY, Rui e CANÁRIO, Rui, Orgs. (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e reflexões*. Lisboa: IIE.
- DURKHEIM, Emile (1966). *Education et sociologie*. Paris : Puf.
- FERNANDES, Ana Isabel (2006). *Idosos: um desafio à educação. O Projecto de luta Contra a pobreza de Pampilhosa da Serra. Estudo de caso*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- FERNANDES, Filipe e SANTOS, Hermínio (2005). *Excomungados de Abril*. Lisboa: Dom Quixote.
- FERRÃO, Maria Teresa (2002). *Percursos de educadoras de infância. Vivências e aprendizagens em contexto educativo*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- FERREIRA, Fernando Ilídio (1998). *As lógicas da formação. Um estudo das dinâmicas locais a partir de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Porto: Universidade do Porto.
- FERREIRA, Fernando Ilídio (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- FINGER, Mathias e ASÚN, Jose Manuel (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, Filomena (2006). *Tornar-se “empresário”. Percursos e processos formativos*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- GONÇALVES, Manuela (1997). *Centros de Formação de Associações de Escolas. Políticas de formação e papel das bolsas de formadores*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- GRÁCIO, Rui (1995). *A educação quatro anos depois*. Obra Completa. I da Educação. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 391-402
- GRÁCIO, Rui (1995). *Perspectivas futuras*. Obra Completa. I da Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GRILO, Marçal (1996). O sistema educativo. In: Reis, António, (Coord.). *Portugal, 20 anos de democracia*. Lisboa: temas e debates, pp.406-435.
- HARDMAN, Francisco (2002). *Nem pátria, nem patrão. Memória operária, cultura e literatura no Brasil*. S. Paulo: Unesp.
- ILLICH, Ivan (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil
- JANUÁRIO, Sílvia (2006). *O valor do que aprendemos ao longo da vida: da experiência ao reconhecimento e certificação de competências*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- KANT, Immanuel (2003). *Sobre a pedagogia*. Lisboa : Alexandria Editores.
- LAWN, Martin (2005). Education sans frontières. In : Lawn, Martin e Nóvoa, António, (Coord.). *L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, DR. 237 de 14.10.1986 (1ª Série).
- LESNE, Marcel (1977). *Travail pédagogique et formation des adultes*. Paris : Puf.
- LESNE, Marcel e MINVIELLE, Yves (1980). *Socialisation et formation*. Paris : Paideia.
- LIMA, João (2003). *Formação profissional em alternância: a mais valia da empresa para a formação integral dos jovens*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (Tese de Mestrado).
- LIMA, Licínio (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In: Canário, Rui e Cabrito, Belmiro (Orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa/IEFP.
- LIMA, Licínio e outros (1988). *Reorganização do subsistema de educação de adultos*. Documentos Preparatórios III da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Lisboa: Ministério da Educação.
- LOPES, Acácio (2003). *Parceria(s) da escola rural com parceiros locais: uma proposta para (re)pensar uma escola rural potenciadora de mudança(s)*. Porto: FPCE (Tese de Mestrado).
- LOPES, Maria Emília (2005). *Formação em contexto de trabalho no ambiente hospitalar. Um estudo etnográfico numa unidade de cuidados intensivos pediátricos*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- MADUREIRA, César (2001). A formação profissional contínua no contexto de modernização da administração pública em Portugal: limitações de uma abordagem institucional – a experiência do Profap. *Sociedade e Trabalho*, 11, 75-85.

- MAGALHÃES, Maria Madalena (2003). *Sentido(s) de ser professor em meio rural*. Porto: FPCE (Tese de Mestrado).
- MALGLAIVE, Gérard (1990). *Enseigner des adultes*. Paris: Puf.
- MARIZ, José (1993). Aprender em família: um modelo global de ensino. *Artes e ofícios tradicionais*, 2
- MARTINS, Liliana (2006). *Formação e cuidados continuados: (re)construção de práticas de enfermagem em contexto comunitário*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- MARTINS, Maria Lucinda (2006). *O associativismo no concelho de Benavente. O caso da AREPA*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- MARTUCELLI, Danilo (2001). Evolution des problématiques. Etudes sociologiques des fonctions de l'école. *L'Année Sociologique*, 50, 2, 297-318.
- MATA, Clara (2004). *O estágio de formação dos advogados. Temporalidades, contextos, interações e identidades*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- MATOS, Manuela (2002). *Modos de ser educadora de infância. Diversidade de contextos e diversidade de práticas*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- MELO, Alberto (1977). L'éducation des adultes sera l'oeuvre des adultes eux-mêmes. L'expérience de la Direction Générale de l'Education Permanente au Portugal entre Octobre 1975 et Juillet 1976. *Education Permanente*, 38, 69-96.
- MELO, Alberto (2002). A acção local dos cidadãos como forma de resistência à nova onda de colonização global: o caso da Associação In Loco no Sul de Portugal. In: Sousa Santos, Boaventura (Org.). *Produzir para viver. Os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MELO, Alberto (2005). Formação de adultos e desenvolvimento local. In: Canário, Rui e Cabrito, Belmiro, (Orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- MELO, Alberto (2005a). Animação comunitária e educação de adultos na prática de uma associação de desenvolvimento local. *Aprender*, 30, 15-28.
- MELO, Alberto e BENAVENTE, Ana (1978). *Educação popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa. Livros Horizonte.
- MÉSZÁROS, Istvan (2005). *A educação para além do capital*. S. Paulo: Boitempo Editorial.
- MIRANDA, Maria (2006). *Formação profissional contínua na Administração local. Estudo de caso: a construção da oferta formativa na Câmara Municipal de Lisboa*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- MONTENEGRO, Mirna (2003). *Aprendendo com ciganos. Processos de ecoformação*. Lisboa: Educa.
- MONTENEGRO, Mirna, Org. (1997). *Educação de infância e intervenção comunitária*. Setúbal: ICE.
- NEVES, António (2001). Formação profissional para a administração local: contexto, prioridades e modos de desenvolvimento. *Sociedade e Trabalho*, 11, 87-99.
- NÓVOA, António, CABRITO, Belmiro e CANÁRIO, Rui (2006). *Estudo nacional de avaliação de impactos da formação realizada para a*

- administração local no âmbito do Programa Foral*. Lisboa: Universidade de Lisboa (Pol.).
- OLIVEIRA, Fernando (1997). *Construção de um centro de recursos educativos num estabelecimento de ensino. Estudo de um caso de formação na acção*. Lisboa: Universidade Nova (Tese de Mestrado).
- OLIVEIRA, Joaquim (2006). *A educação em meio rural como paleta de possibilidades para o desenvolvimento local: contributos da escola do 1º ciclo do Ensino Básico e do Jardim de Infância*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Doutoramento).
- PAIN, Abraham (1990). *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.
- PALMEIRO, Filomena (1995). *Formação e práticas profissionais dos enfermeiros no contexto de um centro de saúde*. Coimbra: Faculdade de Medicina (Tese de Mestrado).
- PAULUS, Pascal (2006). *A escola faz-se com pessoas*. Porto: Profedições.
- PIRES, Ana Luísa (2002). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de conhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: FCT/Universidade de Lisboa (Dissertação de Doutoramento).
- PIRES, Ana Luísa (2006). O reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas pela experiência e a investigação. In: Figari, Gérard e outros, (Orgs.). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa.
- PORTUGAL. CRSE (1986). *Projecto Global de Actividades*. Lisboa: MEC.
- PORTUGAL. ME (1979). *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos. Relatório Síntese*. Lisboa: ME
- PORTUGAL. MEN (1973). *A reforma do sistema educativo*. Lisboa. MEN.
- PRADA, Maria Alcina (2001). *Autonomias, dependências e sobrevivências de uma escola primária do Nordeste transmontano (1960-2000)*. Porto: FPCE (Tese de Mestrado).
- ROLDÃO, Maria do Céu e outros (2000). *Avaliação do impacto da formação. Um estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo, 1993-1998*. Lisboa: Edições Colibri/ESE de Santarém..
- ROLO, Clara (1997). *Formação em contexto de trabalho. As dinâmicas formativas dos professores de uma escola do 1ºciclo do ensino básico*. Lisboa: Universidade Nova (Tese de Mestrado).
- ROTHES, Luís (2005). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Porto: FPCE (Dissertação de Doutoramento).
- RUELA, Carlos (1997). *Centros de Formação de Associações de Escolas: processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: FCUL (Tese de Mestrado).
- SANTOS SILVA, Augusto (1990). *Educação de adultos. Educação para o desenvolvimento*. Porto. Edições ASA.
- SANTOS, Irene (2004). *Quem habita os alunos? A socialização de crianças de origem africana*. Lisboa: Educa.
- SARMENTO, Manuel e OLIVEIRA, Joaquim (2004). *A escola é o melhor do povo*. Porto: Profedições.

- SARMENTO, Manuel, ABRUNHOSA, Albertina, SOARES, Natália (2005). Participação infantil na organização escolar. *Administração Educacional*, 5, 72-87.
- SERRA, Miguel (2005). *Aprender a ser doente. Processos de aprendizagem de doentes em internamento hospitalar*. Loures: Lusociência.
- SILVA, Manuel António (1997). *Os directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas: a pessoa e a organização*. Porto: Universidade do Porto (Tese de Mestrado).
- SIMÃO, Celeste (2005). *Ensino recorrente e educação extra-escolar (2000/2003)*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- STOER, Steve (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- TAVARES, David (2006). *Escola e produção da identidade profissional. O caso do curso de cardiopneumologia da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa*. Lisboa: FPCE (Dissertação de Doutoramento).
- UMBELINO, Ana (2006). *Dinâmicas de um Centro de Reconhecimento, Validação e certificação de Competências. Estudo de caso*. Lisboa: FPCE (Tese de Mestrado).
- VÁRIOS (2000) *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: IIE.
- VENTURA, Manuel (1969). *Subsídios para a criação e regulamentação de um Instituto Nacional de Pedagogia*. Lisboa: GEPAE (Pol.).