

A colecção — Pretende, essencialmente, propiciar ao educador de ofício, não apenas ao docente portanto, elementos de informação, instrumentos de análise, incitação reflexiva e crítica susceptíveis de trazer apoio a uma prática profissional que se pretenda responsável, isto é: não apenas conscienciosa, mas também consciente. Eis os seus objectivos.

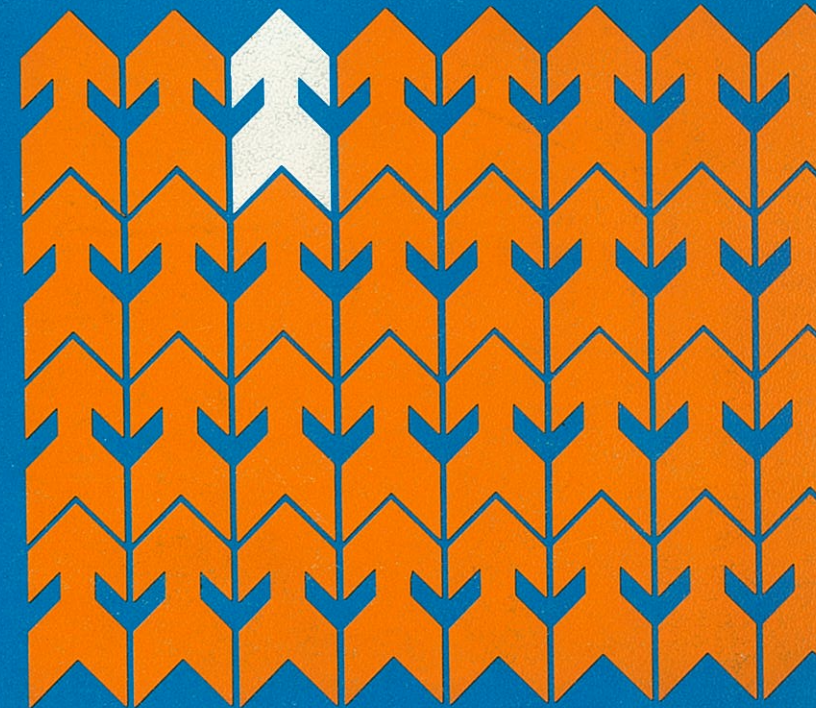
Quanto às suas directrizes: por um lado, ir cobrindo um espectro largo de temas de reflexão e de investigação educacional, com aceitação deliberada da diversidade de pressupostos e de perspectivas no seu tratamento, não por inspiração ecléctica mas pela convicção de mérito que existe no confronto de contribuições diferenciadas; por outro lado, abrir a colecção a largos horizontes de experiência educativa e cultural; finalmente, intentar que a produção de autores nacionais tenha posição destacada, e, com eles, a realidade portuguesa, por mediação dos textos e dos dados de referência. Pois que se o desvendamento de outros horizontes, em rigor, apenas é possível pelo conhecimento do próprio horizonte, o conhecimento de que é alheio colha a sua principal razão na vontade de transformar o que é nosso.

O livro — «Orientação Vocacional no Unificado e Formação de Professores» apresenta um projecto de orientação vocacional em consonância com os objectivos das últimas reformas do ensino secundário em Portugal. — Como ajudar o aluno a saber o que é capaz de aprender e a adquirir competência para escolher entre as diversas vias escolares e profissionais que lhe são propostas de modo a prevenir, no momento da escolha, a indecisão ou a alienação no seguimento da vontade dos outros e a criar condições para a construção de um projecto pessoal que lhe garanta o máximo de realização possível? Como apoiá-lo na articulação das diferentes opções vocacionais com as outras decisões existenciais de molde a que se torne cada vez mais sujeito do seu itinerário, em vez de ser apenas o objecto-resultado da direcção que forças exteriores lhe vão imprimindo? Como ajudá-lo a confrontar-se com estas forças exteriores e com as escolhas que os outros fazem para ele? Como preparar os profissionais de orientação vocacional e os professores para as tarefas que neste domínio lhes incumbem?

O autor — Bártolo Paiva Campos é licenciado e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Lovaina e agregado em Psicologia pela Universidade do Porto. Foi assistente daquela Universidade belga onde trabalhou ainda como conselheiro de orientação vocacional no respectivo Centro de Orientação para Universitários. Regressando a Portugal em 1974, foi contratado como técnico especialista do Instituto de Tecnologia Educativa e, depois, como professor auxiliar da Universidade do Minho, cargo este que não chegou a exercer por entretanto ter desempenhado as funções de Secretário de Estado da Orientação Pedagógica do VI Governo Provisório. Após ter ensinado, durante dois anos, no Curso Superior de Psicologia da Universidade de Coimbra, é actualmente responsável pela docência de Consulta Psicológica e de Orientação Escolar e Profissional na Universidade do Porto, onde é vogal da Comissão Instaladora do Curso Superior de Psicologia e Presidente do Conselho Directivo do Centro de Psicologia, órgão de investigação e de serviços à comunidade dependente do Instituto Nacional da Investigação Científica. — O autor publicou vários trabalhos que se referem, em geral, ao domínio em que se especializou: consulta psicológica para o desenvolvimento humano, especialmente no sector do desenvolvimento vocacional. Ver nesta colecção Educação sem Selecção Social. Análise Crítica da Orientação e da Avaliação Contínuas.

Orientação vocacional no unificado e formação de professores

Bártolo Paiva Campos



ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NO UNIFICADO
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- 1 A Matemática Moderna no Ensino Primário — *Z. P. Dienes.*
- 2 Matemática Moderna Matemática Viva — *André Revuz.*
- 3 A Adolescência — *W. D. Wall.*
- 4 Educação e Educadores — *Rui Grácio.*
- 5 A Orientação Escolar e Profissional — *Jean Drévilton.*
- 6 Temas de Psicopedagogia Escolar — O Professor e os Alunos — *M. David, Roger Gal, Louis François, L. Voelzet e A. Ferré.*
- 7 A Hecatombe Escolar — *Georges Bastin.*
- 8 Testes Sociométricos — Um Guia para Professores — *Mary L. Northway e Lindsay Weld.*
- 9-10 A Educação Afetiva e Caracterial da Criança — *Georges Mauco.*
- 11 Fundamentação Existencial da Pedagogia — *Delfim Santos.*
- 12 João de Barros — Educador Republicano — *Rogério Fernandes.*
- 13 Pedagogia e Psicologia dos Grupos — *A. R. I. P.*
- 14 Introdução à Didáctica na Escola Activa — *Francesco de Bartolomeis.*
- 15 Ensino Programado e Estudo da sua Didáctica — *M. F. M. Rubens.*
- 16 As Três Faces da Pedagogia — *Maria Amália Borges Medeiros.*
- 17 Introdução à Educação Permanente — *Paul Lengrand.*
- 18 A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas — *Bogdan Suchodolski.*
- 19 A Educação nas Escolas Mistas — *Edouard Breuse.*
- 20 Os Professores e a Reforma do Ensino — *Rui Grácio.*
- 21 Uma Nova Compreensão da Arte Infantil — *Arno Stern.*
- 22 Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças — *Arno Stern.*
- 23 A Inovação do Ensino — *Jean Hasenforder.*
- 24 O Fim dos Liceus — *Robert Brechon.*
- 25 As Relações Humanas na Aula — *Christine Blouet Chapiro.*
- 26 A Adolescência na Escola e na Sociedade — *W. D. Wall.*
- 27 O Trabalho em Grupo nas Escolas Secundárias — *Barrington Kaye e Irving Rogers.*
- 28 A Educação Estético-Visual no Ensino Escolar — *A. Betâmio de Almeida.*
- 29 A Educação, Acto Político — *Agostinho dos Reis Monteiro.*
- 30 A Nova Escola Infantil — As Crianças dos 3 aos 6 — *Francesco de Bartolomeis.*
- 31 A Higiene Mental na Escola — *André Berge e João dos Santos.*
- 32 A Escola na Sociedade de Classes — *Ana Benavente.*
- 33 Do Ensino da Filosofia — *Fernando Gilot.*
- 34 Educação sem Seleção Social — *Bártolo Paiva Campos.*
- 35 Perspectivas Psicopedagógicas — *Arquimedes Santos.*
- 36 Educação: Uma Frente de Luta — *Rogério Fernandes.*
- 37 Animação Socio-Cultural — Prática e Instrumentos — *Edouard Limbos.*
- 38 A Escola Paralela — *Louis Porcher.*
- 39 A Formação de Professores: Participação na Aprendizagem — *Barrington Kaye.*
- 40 Educação e Constituição de Abril — *Agostinho dos Reis Monteiro.*
- 41 Para onde vai a Educação? — *Jean Piaget.*
- 42 A Escola Aberta — *Bernard Eliade.*
- 43 Pensamento Pedagógico — *Vassili Sukhomlinski.*
- 44 A Psicologia da Inteligência — *Jean Piaget.*
- 45 Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna — *Dulce Rebelo e Lucinda Atalaia.*
- 46 Meio Social e Sucesso Escolar — *Torsten Husen.*
- 47 Educação Popular e Processo de Consciencialização — *Júlio Barreiro.*
- 48 Uma Socióloga na Escola Primária — *Ida Berger.*
- 49 Portugal — A Educação em Números — *José Salvado Sampaio.*
- 50 Questões de Psicologia e Pedagogia — *Manuel Viegas de Abreu.*
- 51 Programas de Ensino e Senso Comum — *Robin Barrow.*
- 52 O Ensino das Ciências Sociais — Inovações no Ensino Secundário — *Denis Gleeson e Geoff Whithy.*
- 53 O Contexto Social do Ensino — *Gerald Cortis.*
- 54 Orientação Vocacional no Unificado e Formação de Professores — *Bártolo Paiva Campos.*

ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NO UNIFICADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Título original: Orientação Vocacional no Unificado
e Formação de Professores
Autor : Bártolo Paiva Campos
© LIVROS HORIZONTE, 1980
Capa de : Estúdios Horizonte

Reservados todos os direitos de publicação
total ou parcial para a língua portuguesa por
LIVROS HORIZONTE, LDA.
Rua das Chagas, 17-1.º Dt.º — 1200 LISBOA
que reserva a propriedade sobre esta tradução

I N D I C E

Pág. 9 APRESENTAÇÃO

I PARTE

UM PROJECTO DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL PARA O UNIFICADO

Capítulo Primeiro

- 15 ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E UNIFICAÇÃO DO EN-
SINO SECUNDÁRIO
- 16 I. O que há a escolher e quando
22 II. Como ajudar a escolher
29 III. Conclusão

Capítulo Segundo

- 32 AVALIAÇÃO INTEGRADA NA APRENDIZAGEM E
ORIENTAÇÃO VOCACIONAL
- 32 I. Avaliação integrada na aprendizagem
38 II. Escolha de objectivos individuais integrada na aprendi-
zagem
42 III. Conclusão

Capítulo Terceiro

- 44 DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL: CONSTRUÇÃO DO
PROJECTO DE EXISTÊNCIA
- 45 I. Projecto social e projecto pessoal
49 II. Programas de activação do desenvolvimento vocacional
51 III. Os profissionais e os serviços de orientação
- 56 ANEXO

Capítulo Quarto

- 61 O PROJECTO SOCIAL DA ORIENTAÇÃO IMPLÍCITO NA
INSTITUIÇÃO ESCOLAR
- 61 I. A estrutura: não os métodos, nem os objectivos
62 II. O *hidden curriculum*
64 III. As *hidden foundations*
67 IV. *The hidden hand*
70 V. *Tools for conviviality*
74 VI. Discussão

Capítulo Quinto

- 86 A DEMOCRATIZAÇÃO DA ORIENTAÇÃO DOS ALUNOS E OS PROGRAMAS ESCOLARES
- 86 I. Unificação e unificações
- 87 II. As várias «democratizações»
- 89 III. Os programas do unificado
- 90 IV. Conclusão

II PARTE

- 93 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Capítulo Sexto

- 95 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES APÓS 25 DE ABRIL DE 1974
- 96 I. Formação de educadores de infância
- 98 II. Formação de professores do ensino primário
- 99 III. Formação de professores do ensino preparatório e secundário
- 102 IV. Formação de formadores de professores
- 103 V. Formação de professores em serviço
- 108 VI. Concluindo: Algumas questões para decisão política

Capítulo Sétimo

- 122 INSTITUTO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PORQUÊ E PARA QUÊ
- 122 I. Proposta de criação do Instituto de Inovação Pedagógica
- 125 II. Estruturação e desenvolvimento do INIP
- 130 III. Actividades do INIP no domínio do apoio à inovação pedagógica
- 131 IV. Actividades do INIP no domínio da formação de professores em exercício
- 135 V. Actividades do INIP no domínio da formação inicial dos professores

Capítulo Oitavo

- 138 CURSOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

A P R E S E N T A Ç Ã O

Este livro apresenta um projecto de orientação vocacional ⁽¹⁾ que procura estar de acordo com os objectivos do ensino secundário unificado. *Educação sem Selecção Social* ⁽²⁾ caracteriza-se pela análise crítica dos modelos de orientação em voga. Se a análise é o movimento desordenador de que podem surgir novos projectos, a irrupção destes nunca é, porém, automática, nem completamente justificada por ela. Eis porque surge agora este livro: depois da análise, o projecto.

Em *Educação Sem Selecção Social*, os modelos de orientação pontual e de orientação contínua são criticados por se situarem numa perspectiva de descoberta do caminho a seguir por cada indivíduo e, assim, legitimarem, como naturais, situações de origem histórico-social. O paradigma subjacente a tal crítica é o da construção histórico-social da existência individual e colectiva. O projecto de orientação vocacional que a seguir se apresenta baseia-se neste último paradigma em cujos pressupostos assenta também a unificação do ensino secundário, em Portugal.

Porque se trata apenas de enunciar um projecto, não é de esperar que aqui se desenvolva a respectiva fundamentação — o que ficou feito em *Educação Sem Selecção Social* — nem que se apresente em pormenor os correspondentes programas de realização — tarefa em curso de execução. Serão unicamente a floradas as linhas de força que caracterizam estes programas, o que permitirá, assim se espera, uma primeira sensibilização para o respectivo emprego e facilitará o diálogo com as pessoas que já se dedicam, ou venham a dedicar, à sua elaboração.

Enquanto *Educação Sem Seleção Social* foi preparado e redigido no estrangeiro até final de 1973, os textos aqui reunidos foram quase todos elaborados em Portugal, após aquela data. De facto, os diversos capítulos que se seguem, não originariamente escritos para fazerem parte desta obra, foram já publicados, na sua maioria, mas com difusão muito restrita. Não obstante, é fácil reuni-los, até porque foram elaborados dentro do mesmo quadro de referência que, por sua vez, se clarificou progressivamente. Os parágrafos seguintes procurarão evidenciar a interligação dos vários capítulos. Observe-se, no entanto, que os trabalhos anteriormente publicados não são aqui reproduzidos tal e qual: sofreram algumas modificações e, às vezes, um ou outro desenvolvimento. Por razões editoriais procurou-se, ainda, garantir a sobriedade no que respeita a referências bibliográficas ou notas críticas.

O primeiro capítulo constituiu uma introdução aos quatro seguintes. Aí a intervenção de orientação vocacional é tematizada como ajuda à construção do projecto vocacional pelo próprio indivíduo, por um lado, e como interferência no projecto que a sociedade elabora para cada indivíduo, por outro lado. Numa palavra, trata-se de ajudar o indivíduo a escolher e de intervir nas escolhas que a sociedade faz para ele.

Para ajudar o indivíduo a escolher é necessário ajudá-lo a saber o que é capaz de aprender ou de fazer. O segundo capítulo refere os vários modelos até agora propostos para resolver este problema e desenvolve novas perspectivas que consistem na determinação das capacidades individuais através do confronto com as diversas aprendizagens, em condições aí especificadas.

Mas é preciso também ajudá-lo a ser capaz de escolher. Além do tradicional programa de intervenção junto do aluno indeciso, agora perspectivado de acordo com o paradigma da construção do projecto vocacional, a proposta que o capítulo terceiro delinea engloba um programa de intervenção sistemática dirigido a todos os alunos e destinado a activar o seu desenvolvimento vocacional. Esta activação não visa apenas prevenir a indecisão no momento da escolha ou a alienação no seguidismo da vontade dos outros, como ainda criar condições para a elaboração de um projecto pessoal que garanta o máximo de realização possível a cada aluno.

Quanto à orientação que a sociedade escolhe para o indivíduo por intermédio do sistema educativo — não serão referidos os outros sistemas sociais — ela pode detectar-se naquilo que tem sido chamado o programa oculto de tal sistema. O quarto capítulo aborda este problema através da análise da obra de I. Illich — aquela que, partindo de várias análises convergentes, maior impacto teve na denúncia da orientação ocultamente imprimida ao indivíduo pelo sistema educativo, quer ao nível da sua estrutura psíquica, quer ao nível da sua colocação na hierarquia social.

Mas a orientação que o sistema educativo «escolhe» para o indivíduo não se realiza apenas através daquele programa oculto. O programa explícito desempenha um papel importante neste sentido. Realçá-lo, como se faz no quinto capítulo, é importante até porque não é tão difícil intervir a este nível. Este capítulo especifica e esclarece o objectivo global preferido nesta obra para a orientação do indivíduo realizada pelo sistema educativo, nomeadamente através dos programas escolares: a democratização da educação.

Os primeiros cinco capítulos evidenciam a importância do papel dos professores na realização dos programas de orientação vocacional, ao lado dos profissionais da orientação propriamente ditos. O correcto desempenho deste papel, que, como se verá, atravessa todas as funções do professor, exige uma formação adequada. Os três últimos capítulos debruçam-se sobre a formação dos profissionais da educação em Portugal; de entre estes, a maior parte da atenção é consagrada aos professores.

Mais do que se concentrarem sobre os objectivos e as metodologias desta formação, preocupam-se estes capítulos com as estruturas centrais, regionais e locais que asseguram a formação inicial e em serviço dos professores. Defendem, como ideia principal, que tais estruturas devem organizar-se de modo a permitirem a integração da formação no apoio à inovação pedagógica, por um lado, e a autonomia pedagógica dos professores, quer na gestão do processo da sua própria formação, quer na realização das suas actividades docentes, por outro.

A proposta de intervenção no domínio da orientação vocacional aqui apresentada não pretende ser inteiramente original. As propostas globais desta natureza nunca têm autor, antes ganham forma à medida que passam pelas

mãos dos inúmeros autores que as concebem e realizam. Acontece, porém, que, inscrevendo-se no contexto do movimento de renovação da orientação vocacional que visa a activação ou estimulação do desenvolvimento vocacional, dele se separa relativamente a vários pontos menos frequentemente referidos, em geral.

Em primeiro lugar, procura superar os modelos clássicos para ajudar o aluno a saber do que é capaz, modelos que aquele movimento não questiona radicalmente. Em segundo lugar, tem presente, que aprender a saber escolher depende também de elementos estruturais e programáticos da instituição educativa que devem para esse efeito ser modificados. Finalmente, além de problematizar a intervenção de orientação em termos de ajuda a prestar ao indivíduo no processo de elaboração do seu projecto vocacional, fá-lo ainda em termos de acção junto das instâncias que «escolhem» um projecto para o indivíduo ou as condições que delimitam o projecto deste.

Estes aspectos tornar-se-ão mais evidentes quando forem apresentados, em obras posteriores, os programas concretos de orientação vocacional adequados ao projecto agora enunciado. Com efeito, se *Educação Sem Selecção Social* se situava a um nível paradigmático e teórico, preocupando-se com a maneira de pôr os problemas, e se o presente livro se coloca já ao nível do projecto de intervenção, necessário se torna passar agora à terceira etapa, elaborando, experimentando e avaliando os programas de que aqui se apresentam as coordenadas principais. Mais uma vez não haverá que recomeçar tudo do zero. Além disso, terá de ser obra de muitas pessoas, mesmo no nosso país. Espero contribuir com a minha quota-parte para esse objectivo.

Porto, Março de 1979

Notas

(1) O facto de utilizar a expressão «orientação vocacional» não significa, como se verá, que se aceita o sentido tradicional de vocação, nem que se restrinja o domínio da orientação à escolha da actividade profissional e da preparação para a mesma.

(2) B. P. Campos, *Educação Sem Selecção Social*, Lisboa, Livros Horizonte, 1976.

I Parte

UM PROJECTO DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL PARA O UNIFICADO

CAPÍTULO PRIMEIRO

ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E UNIFICAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

A unificação do ensino secundário em Portugal, após 25 de Abril de 1974, veio colocar de modo diferente o problema da orientação vocacional neste grau de ensino. É de esperar que os modos de ajudar os alunos na realização das escolhas com que são confrontados ao longo do novo ensino secundário, não sejam aqueles que foram criados para os orientar em função da anterior estrutura e finalidade deste período de escolaridade. Este texto visa participar na urgente tarefa de elaboração de uma hipótese alternativa para a orientação vocacional no ensino secundário (1).

Na primeira parte deste capítulo examinar-se-ão, em função do problema de orientação vocacional, as transformações ocorridas e os respectivos objectivos; veremos, assim, *o que há a escolher e quando* pelos alunos, até ao fim do ensino secundário. Na segunda parte, enunciar-se-ão as linhas gerais de um projecto de programas de intervenção no processo de orientação dos alunos que me parece estar mais de acordo com os objectivos da unificação do ensino secundário do que o método tradicional; veremos, assim, *como ajudar a escolher*.

Para a concretização do projecto aqui apresentado é necessário adaptar ou elaborar os respectivos programas e formar em consonância os profissionais da orientação e os professores. É uma tarefa de investigação para o desenvolvimento que aguarda pessoas interessadas para nela participar e meios para a sua realização.

I. O QUE HÁ A ESCOLHER E QUANDO

1. *Situação anterior à unificação*

Até ao final do ano lectivo 1974-1975, a escolaridade diversificava-se, no nosso país, a partir do início do ensino secundário. Isto é, só a partir do final do 6.º ano da escolaridade é que havia alternativas e, portanto, ocasião de escolha para os alunos. Deste modo, no final dos seis anos de escolaridade obrigatória, o aluno podia abandonar o sistema escolar ou continuar nele; se continuasse, podia seguir a via liceal, considerada como mais directamente preparatória do ensino universitário, ou a via técnica, tida como preparando mais imediatamente para a vida activa.

Em cada uma destas vias — a liceal e a técnica — os três primeiros anos constituíam o curso geral e os dois últimos, o curso complementar. Os alunos que seguiam a via liceal, se não abandonassem entretanto o sistema escolar, nomeadamente no fim do curso geral, só tinham que optar no início do curso complementar, escolhendo, então, um grupo de disciplinas que lhes permitiriam candidatar-se à admissão a um ou mais cursos universitários. Os que optavam pela via técnica deviam fazer escolhas tanto no curso geral como no complementar, nomeadamente entre os cursos industriais e comerciais.

Note-se que, após o curso geral, os alunos podiam ainda ingressar no ensino médio profissional: escolas do magistério primário e infantil, escolas de enfermagem, institutos comerciais e industriais, escolas de educação física, etc. Sabemos que actualmente se exige o curso complementar para ingresso nestes cursos.

2. *Unificação da via liceal e da via técnica ao nível do curso geral*

Durante o IV Governo Provisório, em 1975, foi decidido unificar o curso geral do ensino secundário, isto é, fundir numa só as anteriores duas vias — liceal e técnica. Se a unificação decidida por este governo tinha incidência imediata apenas no 7.º ano de escolaridade, o I Governo Constitucional continuou esta política, relativamente ao 8.º e 9.º anos de escolaridade, com base em estudos iniciados pelo VI Governo Provisório.

No 7.º e 8.º anos, o plano de estudos é igual para todos os alunos, incluindo disciplinas da área científica, da área comunicação-expressão e da área tecnológica. No 9.º ano já há uma opção vocacional, isto é, um quinto do horário é consagrado a uma área vocacional à escolha entre várias.

Quer dizer, no final da escolaridade básica obrigatória, a opção passa a ser apenas entre abandonar ou continuar no sistema escolar. Neste caso não há escolha a fazer, pois o plano de estudos é único. Apenas no final do 8.º ano é preciso escolher a área vocacional a frequentar no 9.º ano. Sabe-se que, além dos desejos dos alunos e de seus pais, há que ter em conta as possibilidades oferecidas pelos estabelecimentos frequentados ou pelos estabelecimentos da zona de residência, já que, por agora, cada estabelecimento oferece apenas algumas alternativas. Tenha-se, porém, em conta que, pelo menos do ponto de vista administrativo, esta escolha em nada compromete escolhas ulteriores.

Porquê esta unificação? Sem negar que a unificação do curso geral do ensino secundário se revestiu, em Portugal, de aspectos específicos, em função do momento sociopolítico em que tal medida foi tomada, o certo é que as principais razões que levaram à sua concretização são as mesmas que já tinham conduzido a idênticas medidas na maior parte dos países ocidentais.

Uma primeira razão é o facto de as aptidões e interesses dos alunos ainda não estarem suficientemente desenvolvidos no início do ensino secundário, pelo que uma decisão nesta altura seria precoce; é preciso, pois, retardar a escolha, o que significa acabar com a diversificação de vias pela adopção de um tronco comum. Além disso, os métodos utilizados, até então, para identificar aquelas aptidões e interesses — exames psicológicos e pedagógicos — revelaram-se defeituosos: as previsões feitas a partir dos resultados obtidos não se confirmavam frequentemente, anos mais tarde. Julgou-se que isso era devido não só à precocidade do momento em que estas avaliações eram feitas, mas também à rapidez com que as mesmas eram realizadas; concluiu-se, então, que a observação das aptidões e dos interesses não deveria fazer-se num só momento, mas ao longo dos vários anos que antecedem a escolha retardada. É a isto que geralmente se chama a observação (ou avaliação) contínua para a orientação.

A segunda razão já não é tanto de carácter técnico, mas de carácter social, embora intimamente ligada à primeira: trata-se de promover uma maior democratização do ensino. Com efeito, as duas vias — a liceal e a técnica — gozam de prestígio social diferente — maior o da liceal que o da técnica — o que não deixaria de estar em relação com o facto de a primeira preparar para posições mais prestigiadas da hierarquia social e a segunda para posições menos prestigiadas. Simplificando, poderia dizer-se que a primeira preparava para as profissões intelectuais e de direcção e a segunda para as profissões manuais e de execução, perpetuando a própria separação entre as duas a divisão social do trabalho, a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Ora, não só esta divisão deveria ser superada, como acontecia ainda que a distribuição dos alunos pelas duas vias se fazia de acordo com a sua origem socioeconómica, quer dizer, havia no liceu uma percentagem maior de filhos das famílias socioeconomicamente favorecidas do que no conjunto da população, enquanto se verificava o inverso relativamente aos alunos oriundos de famílias socioeconomicamente menos favorecidas. Daí nasceu o projecto político de superar estas desigualdades sociais e pareceu que a unificação (tronco comum e diploma único) seria a solução, pois — e aqui entra a primeira razão novamente — se a orientação fosse feita mais tarde, com base numa observação contínua cuidada, efectuar-se-ia de acordo com as aptidões de cada um e já não segundo a sua origem socioeconómica. Assim, tanto os filhos dos «pobres» como os dos «ricos» teriam probabilidade de aceder, em igualdade de circunstâncias, às profissões privilegiadas e às profissões desfavorecidas.

Para ser mais exacto, convém referir que, embora a democratização do ensino, no sentido de igualdade de oportunidades no acesso a estes dois tipos de profissões, seja um motivo constante em todas as unificações efectuadas em países capitalistas e em países socialistas, é nestes últimos que mais frequentemente se apresenta como objectivo a superação da própria divisão social do trabalho, a ligação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Neste caso, já não basta acabar com a dualidade das vias para retardar as escolhas; é preciso, ainda, prestar atenção ao conteúdo da via única que lhe sucede. Ousaria mesmo mais: neste caso, talvez a unicidade da via não seja importante;

o fundamental é que a via ou vias existentes unifiquem as duas dimensões — a liceal e a técnica ⁽²⁾.

Nos países capitalistas — e esta é a terceira razão geralmente apresentada para a unificação do curso geral do ensino secundário — o acento é colocado mais sobre a necessidade de, perante a constante mudança do mundo do trabalho, que obrigará a reconversões profissionais frequentes, fornecer a todos os alunos uma formação geral que lhes permita adquirir os hábitos de mudança (aprender a aprender) em vez de especializar alguns precocemente numa habilidade técnica com validade temporal muito curta. Se a superação da divisão social do trabalho é ainda objectivo a favorecer, então procura-se também ligar o trabalho intelectual e o manual, o científico e o tecnológico.

Estes três tipos de motivos (1-orientação de acordo com as aptidões e os interesses dos alunos, 2-que não siga a sua origem socioeconómica e 3-lhes proporcione uma formação em que se aprenda a aprender e/ou em que o trabalho intelectual esteja o mais possível unido ao trabalho manual) ⁽³⁾ foram também as principais razões apresentadas em Portugal para efectuar a unificação do curso geral do ensino secundário, medida que, aliás, consta do programa de todos os grandes partidos políticos portugueses (embora talvez nem sempre com o mesmo sentido) e pode ser tida como concretização do Programa do Governo Provisório.

Não vem para aqui — até porque nos alongaria demasiado — fazer uma apreciação desta medida e dos motivos que foram avançados para a justificar. Acontece que já efectuei, noutro lugar, ⁽⁴⁾ uma análise crítica de tais justificações e que, ao referir-me na segunda parte desta exposição à maneira de ajudar os alunos a escolher, mencionarei alguns aspectos que, embora indirectamente, são também uma crítica às mesmas justificações.

3. *Unificação da via liceal e da via técnica ao nível do curso complementar*

O II Governo Constitucional determinou, em 1978, que, também ao nível do curso complementar, o ensino secundário seja unificado. Esta medida fundamenta-se no sentido mais radical que conduziu à unificação do ensino liceal e do ensino técnico ao nível do curso geral e é tanto

mais inovadora quanto é certo que, embora essa seja uma tendência em muitos países, está ainda longe de ser uma realidade na maior parte deles. É com a unificação do secundário complementar que a ligação do «intelectual» e do «tecnológico» para todos começa a ser mais evidente.

De acordo com o diploma legal que determinou esta unificação, o curso complementar do ensino secundário passará a durar três anos e constará de disciplinas de:

- formação geral
- formação específica
- formação vocacional
- opção

As disciplinas de formação geral são comuns a todos os alunos, enquanto que, relativamente às disciplinas de formação vocacional, os alunos devem escolher uma de cinco áreas de estudos: científico-naturais, científico-tecnológicos, económico-sociais, humanísticos e das artes visuais. Dentro de cada área e entre as possibilidades que a mesma lhe oferece o aluno deve escolher uma formação vocacional.

Cada área de estudos, além de facilitar a inserção imediata na vida activa ou o ingresso no sistema de formação profissional, isto é, além de ser profissionalizante, também dá acesso, simultaneamente, a um conjunto de cursos do ensino superior.

Em resumo e em termos de escolhas, cada aluno deverá optar, no final do 9.º ano, entre sair do sistema escolar ou continuar a estudar. Se continuar, terá de escolher:

- 1.º) a área de estudos;
- 2.º) a formação vocacional entre as várias oferecidas numa área;
- 3.º) o peso horário da formação vocacional;
- 4.º) as opções.

Claro que estas escolhas terão de ser feitas entre as hipóteses que a escola ou escolas da zona oferecem, pois, pelo menos num primeiro momento, não haverá todas as possibilidades em todas as escolas.

Para realizar estas escolhas, o aluno poderá ter em conta *ou a profissão* que deseja exercer após o complementar — directamente ou passando pelo sistema profissional — *ou/e o curso* que deseja frequentar na Universidade, sabendo que, também neste caso, terá de escolher uma formação vocacional no complementar.

Porquê esta unificação? Vejamos o que nos diz o diploma legal que a determinou.

«Até agora havia cursos diferenciados em duas vias: uma que visava o acesso directo ao ensino superior, sem alternativa possível (a liceal), outra que visava a satisfação do mercado do trabalho, sem significativas hipóteses de prosseguimento de estudos (a técnica).»

Agora, e de acordo com tendências generalizadas, haverá cursos organizados numa só via, isto é, uma via que permitirá simultaneamente o acesso ao ensino superior e a inserção dos jovens na vida activa, directamente ou através de sistemas de formação profissional, existentes ou a criar.

Porquê, então, passar de duas vias, cada uma com a sua finalidade, para uma orientada simultaneamente para duas finalidades? Esta unificação, ainda segundo o diploma, «destina-se a contribuir para eliminar a situação de diferente prestígio social decorrente da existência de dois tipos de ensino secundário, o liceal e o técnico, permitindo a todos os alunos:

- através da formação geral, o desenvolvimento de atitudes, de métodos de pesquisa e de hábitos de trabalho indispensáveis ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos;
- através da formação específica, a integração das componentes científicas e tecnológicas nos seus aspectos práticos;
- através da formação vocacional, a inserção imediata na vida activa ou o ingresso em sistemas de formação profissional, escolares ou não;
- através da aproximação entre a escola e a vida activa, o contacto e experiências com o mundo do trabalho.»

Verificamos, pois, que um primeiro motivo para a unificação do secundário complementar é a democratização do ensino. no duplo sentido a que já nos referimos: impedir a distribuição dos alunos pelas profissões intelectuais ou pelas profissões manuais conforme a sua origem socioeconómica, por um lado, e proporcionar um ensino cujo conteúdo vise a ligação do trabalho intelectual com o trabalho manual, para todos, por outro lado. Trata-se, pois, não apenas da superação da dualidade de vias e de diploma, mas também da unificação do que caracterizava cada uma.

Um segundo objectivo desta unificação é o de reforçar o processo de escolha esclarecida das vias, escolares ou profissionais, que se coadunam com os interesses e aptidões dos alunos e com as necessidades sociais e isto, através de

- informação sobre o mercado do trabalho e
- da orientação escolar.

Verificamos, portanto, a presença dos motivos que já tinham sido referidos a propósito da unificação do curso geral. Note-se que é sobretudo esta unificação ao nível dos cursos complementares que faz que a unificação ao nível dos cursos gerais não seja um simples retardar da diferenciação entre a via liceal e a via técnica, como acontece nos países que ainda não unificaram o secundário complementar da maneira que acaba de ser feita em Portugal.

Evidentemente que uma coisa são os projectos e outra a concretização e respectivos meios. Mas é importante ter bem presente o objectivo para o prosseguir à medida que forem existindo os meios, para saber quando a concretização vai em sentido oposto e para modificar aspectos sectoriais.

II. COMO AJUDAR A ESCOLHER

Vemos, portanto, que, após o ensino preparatório, isto é, durante todo o ensino secundário, os alunos têm uma série de escolhas escolares e/ou profissionais a fazer. Como poderão ser ajudados nessas escolhas, eles e os seus pais? Um dos objectivos do 7.º ano de escolaridade, que pode ser estendido ao 8.º e 9.º, é «capacitar os alunos para uma escolha esclarecida das vias profissionais e/ou escolares, facultando-lhes a aquisição de capacidades mínimas no domínio profissional e a ampla vivência dos ambientes de trabalho, proporcionando-lhes ao mesmo tempo uma informação generalizada». O diploma legal que determinou a unificação dos cursos complementares, por seu turno, apresenta como objectivos destes «proporcionar a informação sobre o mercado de emprego e a orientação escolar, contribuindo, assim, para reforçar o processo de escolha esclarecida das vias, escolares ou profissionais, que se coadunam com os interesses e aptidões dos alunos e com as necessidades sociais».

Em Portugal, pouco se tem feito no domínio da orientação escolar e profissional. Existe um departamento de orientação profissional no Ministério do Trabalho que está

espalhado pelo País e intervém sobretudo na orientação para cursos de formação profissional acelerada ou para os empregos, quando os jovens abandonam a escola; também tem experimentado algumas formas de colaboração com as escolas, mas numa escala reduzida. Enquanto este serviço depende do Ministério do Trabalho, há um outro que depende do Ministério da Educação mas apenas está instalado em Lisboa: o Instituto de Orientação Profissional. Faz exames de orientação e forma peritos orientadores, tarefa que talvez devesse cessar na medida em que os Cursos Superiores de Psicologia, recentemente criados, preparassem os profissionais de orientação; em Julho de 1977, foi-lhe cometida a promoção, em regime experimental, de medidas de orientação continuada e de informação escolar e/ou profissional impostas pelo unificado.

Como poderiam os alunos ser ajudados nas suas escolhas, sobretudo quando houver profissionais devidamente preparados e em número suficiente? Deixemos, por enquanto, o problema das instituições que disso se encarregariam, para nos centrarmos unicamente nos vários tipos de intervenção que me parecem desejáveis.

1. Os dois modelos de orientação

Podemos distinguir dois modos de encarar o processo da escolha de estudos e de profissão:

- o modelo da descoberta;
- o modelo da construção.

A escolha concebida como descoberta pressupõe que cada indivíduo está feito para seguir um determinado caminho e que apenas é necessário encontrá-lo. Esta descoberta pode ser pontual, se se julga que é possível realizá-la num momento determinado, no início do ensino secundário, por exemplo, ou contínua, se se pensa que se deve consagrar um período mais longo à procura do caminho que corresponde à vocação de cada indivíduo, os vários anos do curso geral do ensino secundário, por exemplo.

Não me parece, devido essencialmente a opções de carácter social, que o problema das escolhas escolares e profissionais deva ser visto nesta perspectiva. Deve ser encarado, de preferência, como um processo de elaboração e realização de um projecto construído dentro do quadro dos possíveis; escolher não é encontrar o caminho que me

corresponde mas investir (e arriscar) entre vários possíveis (5).

Uma imagem talvez ajude a compreender melhor a diferença entre os dois paradigmas. Imaginemos uma floresta onde em tempos existiu um caminho que actualmente está encoberto; podemos partir em exploração para descobrir esse caminho preexistente. Imaginemos, pelo contrário, que essa floresta é virgem e que desejamos atravessá-la; teremos de construir um caminho, abrir uma passagem tendo em conta, evidentemente, as possibilidades (e os escolhos) que o terreno oferece.

Se o processo de orientação da existência de cada um é um processo de elaboração e de realização de um projecto, não se trata, porém, exclusivamente, nem primordialmente, de um projecto individual, mas sim de um projecto social. Quando na primeira parte deste capítulo me referi ao que há a escolher pelo indivíduo poderia ter salientado ainda o que já está escolhido para o indivíduo pela sociedade. Está escolhido, por exemplo, todo o tronco comum (primário, preparatório, secundário geral), estão escolhidas as áreas entre as quais pode escolher, os locais onde funcionarão determinadas possibilidades, etc.

Levaria muito tempo a enunciar aqui tudo o que é socialmente escolhido para o indivíduo. Fique bem explícito, contudo, que não me parece possível nem desejável evitar esta prioridade do projecto social sobre o projecto individual: a existência de cada um só pode realizar-se em sociedade, daí que a elaboração e realização de um projecto de existência individual tenha que inserir-se na «escolha» de um projecto social, isto é, um projecto destinado a permitir a existência de vários indivíduos.

Mas afirmar que o projecto social é prioritário não quer dizer que todos os projectos sociais valem a mesma coisa, nem que cada indivíduo nada deva ter a ver com a definição ou transformação destes; antes pelo contrário, os indivíduos têm de ser preparados para esta tarefa e tal intervenção deve ser-lhes possível.

Como intervir na elaboração do projecto pessoal e do projecto social para o indivíduo?

Na elaboração do projecto pessoal de existência a realizar através dos estudos e da vida profissional o aluno precisa de:

- *saber do que é capaz;*

- *saber tomar decisões* pelas quais investe a sua energia vital na eleição e prossecução de um objectivo.

Vejamos, primeiramente, como pode ser ajudado o aluno a resolver cada um destes problemas. Em seguida referiremos a intervenção ao nível do projecto social.

2. *Saber do que é capaz (6)*

Dentro da perspectiva segundo a qual o desenvolvimento humano não é um processo de actualização de uma via pré-fixada, mas um resultado histórico da interacção entre o indivíduo e o seu meio, embora possamos imaginar um limite para as capacidades, por exemplo intelectuais, de cada um, nunca o poderemos determinar concretamente; apenas podemos observar o resultado verificado até um dado momento e, nessa altura, podemos ainda admitir que ele seria outro se tivesse sido diferente a história, pelo que, no futuro, os resultados podem talvez ser de tipo diferente se a história não continuar a ser a mesma.

Concretamente, as capacidades de um indivíduo para aprender só podem ser verificadas no próprio acto de aprendizagem (7). Por isso, as primeiras aprendizagens devem ser escolhidas por razões diferentes das capacidades individuais, cada um deve ser confrontado com tais aprendizagens e continuar naquelas em que de facto aprende e abandonar aquelas em que de facto não aprende.

É a avaliação que indica se o aluno de facto aprendeu ou não. Daí que se fale de avaliação contínua para a orientação, isto é, a avaliação vai dizendo continuamente o que é que o aluno aprendeu ou não e, por isso, fundamenta a escolha do que deve continuar a aprender ou do que deve abandonar.

Note-se, porém, que a experiência de aprendizagem e a correlativa avaliação contínua ainda podem ser realizadas numa perspectiva de descoberta — a experiência de aprendizagem permitiria ao aluno revelar o que é capaz e, ao professor, «fotografar» as suas capacidades de maneira mais adequada do que a que lhe permitiria a avaliação pontual.

Se, pelo contrário, é o processo de aprendizagem que vai produzir as capacidades, se a outro processo de aprendizagem poderiam corresponder outros resultados, então o problema põe-se de maneira diferente. Ou seja, para que

os sucessivos resultados da aprendizagem possam ser utilizados para fundamentar o abandono ou a continuação dessa aprendizagem é preciso que o processo de ensino tenha como pressuposto que vai influenciar a aquisição das capacidades e se dê como meta levar a maior parte dos alunos a atingir a maior parte dos objectivos. Só nessa altura poderemos dizer «tendo sido tentado tudo, este aluno não conseguiu de facto aprender isto», ressaltando, porém: «talvez tivesse sido possível se se tivesse organizado ainda mais oportunidades ou oportunidades diferentes».

Neste contexto, se a avaliação contínua tem a função de espectadora passiva da revelação das capacidades do indivíduo, de pouco servirá para a sua orientação. A avaliação para a orientação através do processo de aprendizagem de que resultam as capacidades terá de ter uma função activa na produção deste resultado. Por isso a avaliação deve produzir, antes de mais, informação útil para a gestão do processo de aprendizagem e, só secundariamente, verificar o resultado obtido para fundamentar uma orientação.

É assim que penso que os alunos devem ser ajudados a saber o que são capazes de aprender e esta ajuda deve ser essencialmente prestada pelos professores, eventualmente apoiados por outros profissionais. Para isso urge intensificar no nosso país o desenvolvimento dos métodos e instrumentos de avaliação integrada na aprendizagem para cada uma das disciplinas escolares. A um nível mais geral, é preciso fomentar a inovação pedagógica para que sejam encontrados meios e métodos mais eficazes para o sucesso dos alunos.

3. *Saber tomar decisões* (*)

Saber do que se é capaz não basta para escolher a orientação a seguir. As capacidades adquiridas, durante um período estimado razoável, podem fornecer contra-indicações ou delimitar o nível de qualificação a procurar (complementar, superior curto, universitário); fundamentam, pois, uma decisão mais pela negativa: é ainda preciso escolher de entre as possibilidades em aberto. E a escolha exige um conhecimento dessas possibilidades bem como uma apreciação do interesse e do valor que cada um tem para o jovem. Para tornar as coisas mais complexas, tenha-se presente que a escolha não é um processo unicamente

racional, automaticamente derivada do confronto de várias informações.

Hoje diz-se que o aluno deve aprender a fazer escolhas, nomeadamente no domínio escolar e profissional; para isso deve efectuar aprendizagens intelectuais, afectivas e comportamentais necessárias para se tornar capaz de escolher, de elaborar um projecto pessoal, de se auto-orientar. Este processo de educação para a escolha é longo e deve estender-se ao longo de toda a escolaridade básica e secundária.

Observe-se que tal processo de educação para as escolhas já se verifica através de todas as influências sofridas ao longo dos anos. Mas como não é o facto de informalmente se aprender a língua materna que significa que ela é bem aprendida, nem impede que a sua aprendizagem constitua um dos objectivos da educação formal, também a educação informal para as escolhas não é necessariamente suficiente, pelo que se justificaria uma intervenção formal neste sentido.

Como se poderia organizar esta intervenção visando a educação para as escolhas? De várias maneiras complementares umas das outras:

1.º) Aproveitando nesse sentido os programas das várias disciplinas escolares, como existem ou modificados em consequência. Num primeiro tempo, julgo que deveriam ser elaboradas propostas de aproveitamento, por parte dos professores, de cada um dos programas do curso geral do ensino secundário no sentido da educação para as escolhas escolares e profissionais.

2.º) Organizando um programa específico com este objectivo que se estenderia ao longo dos vários anos do ensino secundário, pelo menos. Além de ter actividades próprias, seria uma ocasião para integrar as actividades desenvolvidas nas outras disciplinas. Deste programa seria responsável o profissional de orientação, que além disso ajudaria os pais e os professores nas tarefas que a estes pertencem; esta ajuda podia traduzir-se em acções de formação (directamente ou através dos *mass media*) ou de colaboração nas tarefas por eles organizadas.

Tomando como inspiração os muitos programas de orientação escolar e profissional de origem estrangeira (essencialmente, norte-americanos, canadianos e ingleses),

seria de elaborar pelo menos um adaptado à população portuguesa.

3.º) Facilitando a aquisição da autonomia dos alunos através da organização da instituição escolar e educativa na sua globalidade. Costuma dizer-se que esta geralmente não favorece tal autonomia e, pelo contrário, reforça o sentido da dependência. Sendo assim, também a este nível se torna necessária uma intervenção formal no sentido da educação para as escolhas. É forçoso reconhecer que um programa de intervenção a este nível é de execução mais difícil, mas nem por isso deixa de ser de importância mais fundamental.

4.º) Através da ajuda de um profissional de orientação num momento de crise perante uma escolha a fazer. Após o que atrás ficou dito talvez já pairasse no horizonte uma questão: e então a ida a um psicólogo, a um conselheiro para fazer um «exame de orientação»? Tendo em conta tudo o que foi afirmado até aqui, tal ida, embora seja a forma mais tradicional e corrente de ser ajudado nas escolhas, já se encontra muito relativizada. Julgo que ainda se justifica, enquanto os alunos não forem ajudados pelas formas que indiquei acima ou sempre que na proximidade de uma escolha o aluno permaneça indeciso, mesmo quando tais intervenções existem. De qualquer maneira, deve ficar bem claro que não se trata de descobrir a vocação daquele indivíduo, mas de o ajudar a verificar o resultado da sua história até àquela altura, tomando consciência de que poderia ter sido outra, e de o ajudar a tomar uma decisão, sem esquecer os limites temporais que uma intervenção pontual impõe a tal processo.

4. *Intervenção no projecto social* (º)

O tematizar da escolha social do itinerário individual e dos limites dentro dos quais se pode elaborar o projecto pessoal, tem consequências para a intervenção de orientação junto de cada indivíduo e alarga os alvos que devem constituir objecto de tal intervenção. Isto acontece a partir do momento em que a escolha social começa a ser relativizada do ponto de vista histórico e social. Quer dizer, não se nega a necessidade desta escolha, mas afirma-se que não só o seu âmbito pode variar, como o tipo de escolhas feitas

podia ser outro, conforme o projecto de sociedade em que se vive ou quer viver.

Ao nível da intervenção junto do indivíduo que elabora o seu projecto, isto tem como consequência que tal intervenção deve proporcionar uma tomada de consciência crítica em relação ao facto de o projecto pessoal ser sobredeterminado pelo projecto social. Além disso, quando o problema da orientação é posto em termos das decisões que dão forma ao projecto social sobredeterminante do projecto pessoal, alarga-se o leque dos alvos que devem ser objecto da intervenção de orientação: já não basta intervir junto do indivíduo que tem o seu projecto a elaborar, mas é ainda preciso intervir aos diversos níveis onde, formal ou informalmente, essas decisões são tomadas e se tornam efectivas. Nesta perspectiva se insere a acção do profissional de orientação como consultor de outros profissionais quando se trata de intervir sobre os grupos, as organizações e as comunidades. Tais intervenções visam modificar o comportamento das pessoas que tomam decisões que determinam o itinerário de cada indivíduo ou as circunstâncias que condicionam este itinerário.

Evidentemente que este tipo de intervenção pressupõe que o profissional de orientação esteja consciente da sua necessidade e preparado para a realizar, pois exige competências específicas diferentes das de uma consulta psicológica ou das de uma animação de grupo.

III. CONCLUSÃO

De harmonia com o que fica dito, não tem sentido reduzir a ajuda de orientação a um exame psicológico mais ou menos longo; não tem sentido, também, a habitual separação entre *informação* escolar e profissional, por um lado, e *orientação* escolar e profissional; não tem sentido, finalmente, a separação frequente entre profissional de ajuda psicológica à *elaboração* do projecto de existência através dos estudos e o de ajuda psicológica à *realização* de tal projecto.

Convém evitar que, em Portugal, se caminhe para tais separações. Parece-me que o modelo aqui delineado, nas suas linhas gerais, está mais de acordo com os objectivos fundamentais da unificação do ensino secundário ou

seja, a democratização da educação e a educação democrática.

Notas

(¹) Uma primeira versão deste capítulo já foi publicada na *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XII (1978), pp. 153-170.

(²) A expressão «unificação do ensino secundário» tem, portanto, uma dupla significação, pelo menos. Unificar pode significar reduzir a várias vias paralelas de estudos e pode significar integrar na ou nas vias criadas a «dimensão liceal» e a «dimensão técnica». No primeiro sentido, pode tratar-se apenas de retardar a diferenciação na via liceal e na via técnica sem, portanto, promover a integração do trabalho intelectual e do trabalho manual. Esta integração, que o segundo sentido por sua vez evidencia, talvez não exija necessariamente a unicidade da via. Assim, as recentes medidas relativas aos cursos complementares não efectuam, como veremos, a unicidade das vias (as disciplinas comuns ocupam apenas um terço do horário) e, contudo, pretendem integrar, unificar a «dimensão liceal» e a «dimensão técnica» em cada uma das novas vias. Como se referirá mais adiante, a unificação dos cursos complementares é, aliás, condição para que a unificação dos cursos gerais não seja um simples retardamento da diferenciação entre via liceal e via técnica. A interrogação que pode ficar no ar é se a unificação dos cursos gerais se aproxima mais do primeiro ou do segundo sentido acima dado à expressão e se este segundo sentido não seria compatível com uma maior diversidade de vias. Esta última interrogação é tanto mais pertinente quanto é sabida, por um lado, a fraqueza do fundamento do retardamento das escolhas baseado na precocidade do desenvolvimento das aptidões e dos interesses e na necessidade de um maior período de tempo para as observar e, por outro lado, a conveniência em que todos os alunos acabem os nove anos de escolaridade com uma certa qualificação técnica, embora adequada à sua idade.

Afirma-se no texto que «o fundamental é que a via ou vias existentes unifiquem as duas dimensões — a liceal e a técnica». Claro que, em última análise, o importante é que as posições na estrutura social a que estas vias dão acesso sejam de valor social idêntico. Neste contexto talvez não seja de fazer coincidir «dimensão liceal» com «trabalho intelectual» e «dimensão técnica» com «trabalho manual»; ao nível estrito da formação, provavelmente mais importante é a união da preparação para uma actividade produtiva com a educação para o desempenho consciente e crítico do papel de trabalhador e de cidadão.

Não se veja no que fica dito um «ataque ao unificado», antes pelo contrário. Aliás, ocupando as funções de Secretário de Estado da Orientação Pedagógica durante o VI Governo Provisório, tive ocasião de colaborar muito de perto com o lançamento desta medida. Foi durante a vigência deste governo que se começou a sua execução e se estabeleceu a possibilidade de adopção de novos métodos de avaliação: foi ainda nessa altura que se realizaram todos os trabalhos preparatórios do lançamento do 8.º ano de escolaridade.

(³) Esta aproximação entre democratização da educação e orientação poderia ser mais aprofundada. O problema da democratização da educação é, afinal de contas, um problema de orientação *da e na* educação.

Costuma-se falar de democratização da educação em três sentidos complementares:

- 1.º) democratização do usufruto do bem educativo medida pelos índices de acesso e de sucesso das várias camadas sociais;
- 2.º) democratização do conteúdo do bem educativo na medida em que esteja ao serviço dos ideais democráticos;
- 3.º) democratização da decisão sobre o conteúdo e as condições de usufruto do bem educativo medida pelo grau de participação da população em tal decisão.

Ora estes são os problemas fundamentais da orientação escolar: quem determina (3.º) que educação (2.º) para quem (1.º).

(¹) Cf. B. P. Campos, *Educação Sem Selecção Social*. Lisboa, Livros Horizonte, 1976, caps. I e II.

(²) Cf. B. P. Campos, *ob. cit.*, cap. IV.

(³) Cf. à frente o capítulo segundo.

(⁴) Cf. B. P. Campos, *ob. cit.*, caps. V e VI.

(⁵) Cf. à frente capítulo terceiro.

(⁶) Cf. à frente os capítulos quarto e quinto.

CAPÍTULO SEGUNDO

AVALIAÇÃO INTEGRADA NA APRENDIZAGEM
E ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

Tendo surgido com o intuito de superar deficiências da avaliação pontual e de certas formas de avaliação contínua, o modelo da avaliação integrada na aprendizagem permite ainda perspectivar diferentemente o problema de como ajudar os alunos a saber o que são capazes de fazer e vem realçar a importância do papel do professor na orientação vocacional.

Vejam os em que consiste o modelo da avaliação integrada na aprendizagem para, em seguida, o relacionarmos com a orientação vocacional.

I. AVALIAÇÃO INTEGRADA NA APRENDIZAGEM

Os exames são geralmente tidos como qualquer coisa que vem depois da aprendizagem e sem nela interferir ⁽¹⁾. Mostrar-se-á que uma outra maneira de conceber a função da avaliação escolar leva a considerá-la parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e implica mesmo modificações substanciais no modo tradicional de o organizar. Os parágrafos que se seguem não visam, contudo, uma referência pormenorizada às técnicas de avaliação integrada na aprendizagem; pretendem apenas proporcionar um primeiro contacto com os seus princípios fundamentais. Antes de abordar as características deste novo modelo de avaliação escolar referir-se-ão, porém, as principais críticas

que têm sido dirigidas quer aos métodos quer às funções dos exames.

1. Críticas aos exames

Um exame é um estímulo — «perguntas» escritas ou orais — que solicita uma produção do aluno — «resposta» — a qual vai ser apreciada pelo professor que exprimirá a sua apreciação numa classificação, tradicionalmente uma nota. Esta nota, só ou com outras, vai servir para decidir a admissão do aluno no ano ou ciclo seguinte de estudos ou, então, num posto de trabalho. O fundamento para a utilização desta nota nas decisões enunciadas consiste em que ela indicaria o que o aluno aprendeu ou não e aquilo que ele é capaz de aprender ou fazer no futuro.

Embora «exame» se refira apenas, em sentido restrito, às provas realizadas no fim ou no princípio de ano ou de ciclo de estudos, a descrição acabada de fazer aplica-se, com mais ou menos propriedade, aos «pontos», «chamadas», «trabalhos», etc. efectuados durante o ano — não são senão «pequenos exames».

Muitas críticas têm sido dirigidas aos métodos e funções dos exames.

a) Críticas aos métodos de exame

Tendo presente os elementos do processo do exame segundo a descrição acima feita, as críticas dirigem-se:

- ao estímulo (por exemplo, «não é molde a suscitar a produção desejada ou desejável como resultado do ensino»);
- às condições em que o aluno produz (por exemplo, «não são aquelas em que pode mostrar o que realmente sabe»);
- à apreciação da produção (por exemplo, «um professor considera mau o que outro estima bom»);
- à elaboração e utilização da nota ou qualificação (por exemplo, «dois professores não dão a mesma nota ao mesmo ponto de matemática, embora ambos realizem a mesma apreciação reconhecendo, vamos supor, que todas as respostas são absolutamente exactas»).

Pormenorizemos um pouco mais estas duas últimas críticas, que, embora distintas, estão intimamente ligadas. Experiências repetidas em todos os países acerca da elaboração da nota mostram que:

- diversos correctores atribuem notas diferentes à mesma produção do aluno;
- a mesma disparidade se verifica se, em vez de dar uma nota, os correctores têm apenas de classificar por ordem de valor as produções de um grupo de alunos;
- o mesmo corrector, em momentos diferentes, atribui notas diversas à mesma produção de um aluno;
- tudo isto se verifica com produções orais ou escritas.

Este tipo de experiências já há muito que foi realizado também em Portugal. J. Nabais⁽²⁾ relata, em 1965, os resultados da correcção de três provas escritas de Língua e História Pátria que trinta e oito professores dos liceus classificaram: «a prova A foi classificada por dois professores com 73 pontos, por um com 79 pontos e sucessivamente com 85, 86, 87, 90 (dois professores), 92, 97, 98, 100, 101 (dois professores), 103 (dois professores), 104, 108, 111 (dois professores), 103 (dois professores), 104, 108, 111 (dois professores), 112, 113, 115, 116, 120 (dois professores), 126, 128, 130, 131, 132 (dois professores), 135, 136 (dois professores), 141 e 159 pontos! A dispersão destas classificações, de 73 a 159, é, pois, de 86 pontos — o que leva à conclusão paradoxal de que este aluno seria reprovado em Português em três liceus do País, quando em 30 outros seria aprovado com notas de 8,5 a 13,2 valores, havendo cinco liceus que o dispensavam das provas orais com notas de 13,5 a 15,9 (pp. 67-68).

Observe-se que é ilusório pensar que estes problemas se resolvem pela substituição da escala de 0 a 20 por uma escala de 1 a 5 ou por apreciações verbais do género de «muito bom», «bom», etc. Talvez se minimizem, contudo.

No que respeita a sua utilização, o facto de a nota escolar se situar numa escala ordinal leva a concluir que não tem muito sentido:

- a média de várias notas obtidas na mesma disciplina; se um aluno tem 8 valores em Matemática no 1.º trimestre, 10 no 2.º e 11 no 3.º, duas hipóteses seriam

de considerar: ou cada uma das notas se refere a objectivos diferentes e o que se poderia concluir é que o aproveitamento na matéria referente ao 1.º trimestre é insuficiente ou, então, se a nota do 3.º trimestre se refere ao conjunto da matéria do ano, a nota que melhor corresponde ao aproveitamento anual é de 11 e não 9,6 (média de 8+10+11);

- a média das notas das várias disciplinas; neste caso não é só por causa da natureza ordinal da escala, evidentemente.

Relativamente ao valor da utilização prognóstica da nota, isto é, quanto à validade das conclusões dela extraídas acerca do êxito escolar e profissional futuro, os estudos existentes mostram que tal validade não é muito animadora.

As soluções geralmente propostas para obviar às críticas dirigidas aos métodos dos exames consistem na elaboração de provas objectivas segundo os princípios tradicionais de construção dos testes psicológicos. Voltaremos a este assunto.

b) Críticas às funções sociais dos exames

As críticas aos métodos de exame são essencialmente críticas técnicas, isto é, «os exames realizam mal aquilo que pretendem realizar». Uma outra série de críticas põe em questão as funções sociais que eles exercem.

Lobrot distingue duas funções dos exames: meio para a formação e meio para o controlo social⁽³⁾. A simultaneidade destas duas funções é impossível e a segunda prevalece. Porque a função de controlo social domina, o próprio processo de formação é imensamente afectado. Lobrot propõe que os exames na escola não sirvam a função de controlo social e que sejam utilizados unicamente como meio de formação. Mas para isso são necessárias transformações no sistema escolar e no sistema social. No decurso do texto, Lobrot procura responder a possíveis objecções à sua posição.

Temos consciência do carácter polémico do texto de Lobrot. Os problemas da função de controlo social não ficam resolvidos com todas as soluções que ele propõe. Entre outros o da «prestação de contas das despesas realizadas com os dinheiros que o trabalho dos outros grupos sociais

fornece à «educação». Talvez neste caso as contas deveriam ser pedidas às escolas, isto é, o rendimento das escolas é que devia ser avaliado. Mas como, sem passar pela apreciação do rendimento dos alunos?

Mas a função de controlo social não se manifesta somente na utilização de resultados que em si seriam, digamos, «inocentes». A natureza mesma das provas é muitas vezes discriminatória em relação aos alunos originários das camadas populares; a resposta exigida e as normas de apreciação, que permitem dizer se ela é exacta ou não, são muitas vezes específicas duma classe social, que, assim, oprime outras. Daí o mal-entendido existente em quase todas as tentativas de «pedagogia de compensação» das deficiências (que afinal são, muitas vezes, apenas diferenças não «valorizadas» num determinado contexto) dos alunos originários das classes populares.

2. Avaliação para a aprendizagem individualizada

Outra solução apresentada para superar as críticas dirigidas aos exames passa, primordialmente, pela mudança do papel que a avaliação escolar representa no processo de aprendizagem. Em geral, faz-se a avaliação da aprendizagem, do rendimento escolar. Com esta avaliação tomam-se decisões que em nada influenciam um melhor rendimento do processo de aprendizagem realizada e, assim, justifica uma selecção que se diz fundada nas aptidões e no mérito de cada aluno, quando, finalmente, se verifica ser socialmente discriminatória.

a) Integração da avaliação na aprendizagem

A corrente da docimologia positiva propõe uma avaliação para a aprendizagem, numa avaliação essencialmente centrada sobre a formação e não sobre a selecção. Uma tal avaliação é o processo de produção de informações suficientes para tomar decisões que vão influenciar um melhor rendimento na aprendizagem desejada. Trata-se de informações que respondam a questões como as seguintes:

1.^a Este aluno que vai realizar esta aprendizagem específica — chegar a saber resolver equações do 1.^o grau, por exemplo — já realizou as aprendizagens que lhe são preliminares? De outra maneira, que é que ele já sabe do que é

necessário para aprender isto? Com a informação necessária na mão, pode-se decidir se e quais aprendizagens preliminares deve o aluno realizar para em seguida abordar a aprendizagem do objectivo em questão, isto é, saber resolver equações do 1.^o grau.

2.^a Dadas as características deste aluno e certas características da situação, ambas não susceptíveis de transformação fácil, qual o melhor método para que este aluno realize esta aprendizagem com a maior economia de tempo e de esforço?

3.^a Uma vez iniciada a aprendizagem, o aluno já aprendeu a primeira, a segunda, etc. das etapas intermédias julgadas necessárias para atingir o objectivo final? Se não, onde está a dificuldade?

As provas que têm sido propostas para produzir as informações que respondem a estas questões são as provas centradas sobre os objectivos, isto é, provas cujos resultados não são apreciados pela comparação com os resultados dos vários alunos (classificação) mas com o objectivo desejado. Para a construção de tais provas, nem todos os critérios tradicionais da construção dos testes e das provas estandardizadas são aplicáveis ao contrário do que pensam os construtores de provas objectivas para a avaliação escolar. Mas tratar das provas centradas sobre os objectivos bem como de outros meios de obter informação útil — a observação, por exemplo — ultrapassa as intenções deste capítulo, como foi anunciado.

A avaliação integrada na aprendizagem é forçosamente mais ou menos contínua. Mas, muitas vezes, a avaliação contínua de que se fala, e que se realiza, é a repetição periódica da avaliação da aprendizagem e não a integração da avaliação como meio e método para favorecer a aprendizagem. Tal avaliação contínua é apenas justaposta à aprendizagem.

b) Ensino sem insucesso

É claro que, para conceber a avaliação integrada na aprendizagem com vista ao melhor rendimento desta, é necessário definir o que se entende pelo «melhor rendimento da aprendizagem». Vários autores têm posto em questão os critérios tradicionais da eficácia do ensino e

contestado a ideia generalizada segundo a qual «se o aluno reprova é porque não é inteligente ou não trabalha».

Estes autores defendem que os indicadores de eficácia do ensino deveriam ser o que às vezes se chama o 90-90-90, isto é, 90 por cento dos alunos de um grupo aprendem, a 90 por cento de perfeição, 90 por cento dos objectivos. Suponhamos que um dos objectivos é «ser capaz de resolver as equações do 1.º grau»: 90 por cento dos alunos de uma turma, por exemplo, deveriam tornar-se capazes de resolver 90 por cento das equações representativas de todas as equações do 1.º grau. Se dez objectivos fossem escolhidos, cada aluno deveria atingir pelo menos nove.

Isto quer dizer que os resultados não devem distribuir-se segundo a curva normal e que a função do ensino é precisamente contrariar a correlação entre a situação inicial e a situação terminal de um grupo de alunos em processo de aprendizagem. Esta função pode realizar-se de duas maneiras: ou as características individuais (as famosas «aptidões») são modificadas ou os métodos variam para se adaptarem às características individuais, quando estas são dificilmente transformáveis.

Seria aqui ocasião para rever todas as concepções vulgares — e que a ciência muitas vezes «justificou», convém não esquecer — de inteligência, aptidões, capacidades, testes de inteligência, factores de aprendizagem, etc. Seria também oportuno criticar a pedagogia para a «compensação» das camadas desfavorecidas.

II. ESCOLHA DE OBJECTIVOS INDIVIDUAIS INTEGRADA NA APRENDIZAGEM

É através da avaliação psicológica e pedagógica que tradicionalmente, e em função da sua orientação vocacional, se determina o que o aluno é capaz de aprender. Esta avaliação tem sido realizada de maneira pontual — imediatamente antes da decisão, como por exemplo, no final do curso geral do ensino secundário — ou contínua, isto é, muitas ou várias vezes ao longo do processo de aprendizagem e servindo-se, geralmente, de uma gama mais variada de técnicas.

Nenhuma destas modalidades, porém, se coaduna com o processo de orientação vocacional adequado aos objectivos sociais do ensino unificado.

Com efeito, limitam-se a verificar a história socialmente diferenciada de cada indivíduo e reforçam, portanto, as desigualdades de origem histórico-social. Em contrapartida, propõe-se aqui a determinação das aptidões, ou daquilo que o aluno é capaz de aprender, através da experiência de aprendizagem, do confronto com a própria aprendizagem.

Convém não confundir esta proposta com a da avaliação e observação contínuas, utilizadas sobretudo no primeiro ciclo do ensino secundário de vários países com o objectivo de orientação vocacional, nem sequer com a do *ensaio de aprendizagem*, aplicada, por exemplo, na Bélgica com a mesma finalidade. Aliás, do confronto com estas duas correntes, complementares entre si, surgiu aquela que aqui se deseja destacar.

As reformas efectuadas, a partir dos anos 60, no primeiro ciclo do ensino secundário tinham, de facto, como um dos objectivos a observação e a avaliação contínuas com vista, nomeadamente, a uma melhor fundamentação da orientação nas aptidões do aluno. Quer dizer, em vez de examinar as variáveis psicológicas e avaliar os resultados pedagógicos num único momento, imediatamente antes da orientação, passou a realizar-se essa tarefa durante um período de tempo mais longo. Se esta perspectiva pode permitir obter dados mais rigorosos e ter em conta a evolução entretanto verificada no indivíduo, não constituiu contudo uma alternativa fundamental ao esquema pontual que a antecedeu. É certo que, nalguns casos, pareceu que se ia mais longe: não só se adicionou ao processo de aprendizagem um sistema de observação e de avaliação contínuas, com vista a uma orientação futura julgada mais adequada, como ainda se introduziram algumas disciplinas ditas de «ensaio» a fim de verificar mais concretamente para que domínio o aluno estava vocacionado.

Da crítica a estas duas medidas — observação e avaliação contínuas, por um lado, e disciplinas de ensaio, por outro — nasceu a proposta de determinação das aptidões através da experiência de aprendizagem, que, logicamente, deve obedecer a condições diferentes. A crítica fundamental é a de que tais medidas, à semelhança da avaliação pontual, continuam a verificar ou a confirmar a história socialmente

diferenciada de cada aluno, sem nela procurarem intervir de forma sistemática. Mais especificamente, estas medidas não pressupõem que o desenvolvimento das aptidões seja um processo histórico, socialmente determinado, e susceptível de ser activado, nem que seja função do ensino criar condições para que, mesmo na impossibilidade de alterar os processos cognitivos fundamentais, os resultados obtidos não sigam exactamente a curva da distribuição inicial dos alunos, relativamente a tais processos.

Estes são, pelo contrário, os pressupostos da corrente aqui proposta. Na perspectiva segundo a qual, como já ficou afirmado no capítulo anterior, o desenvolvimento humano não é um processo de actualização de uma via pré fixada, mas o resultado histórico da interacção entre o indivíduo e o seu meio, embora possamos imaginar um limite para as capacidades, por exemplo intelectuais, de cada um, nunca seremos capazes de o determinar, concretamente. Podemos observar o resultado verificado até um dado momento e, então, ainda admitir que seria outro se diferente tivesse sido a respectiva história, nomeadamente a história escolar — pelo que, no futuro, os resultados serão talvez de tipo diferente se a história não continuar a ser a mesma.

As capacidades de um aluno para aprender devem, portanto, ser verificadas no próprio acto de aprendizagem. Cada qual será confrontado com as primeiras aprendizagens, escolhidas por razões diferentes das capacidades individuais, continuará aquelas que de facto aprende e abandonará aquelas em que de facto não aprende. Até aqui as três perspectivas — observação e avaliação contínuas, disciplinas de ensaio e a ora proposta — estão de acordo. Mas se, como defende esta última, é o processo de aprendizagem que pode produzir as capacidades e se a outro processo de aprendizagem corresponderem outros resultados, cessa a concordância. O problema põe-se então de maneira diferente, isto é, para que os sucessivos resultados da aprendizagem sejam utilizáveis com o objectivo de fundamentar o abandono ou a continuação dessa aprendizagem (na medida em que tais decisões se devem basear nas capacidades de o indivíduo para aprender) torna-se necessário que o processo de ensino tenha como pressuposto que vai influenciar o desenvolvimento dos processos cognitivos e se dê como meta levar a maior parte dos alunos a atingir a maior parte dos objectivos, tomando as medidas

mais adequadas a esse pressuposto e a essa meta. Só nessa altura se poderá dizer: «tentado tudo, este aluno não tem de facto capacidade para aprender isto», ressaltando, porém «talvez lhe tivesse sido possível aprender se se houvessem organizado ainda mais oportunidades ou oportunidades diferentes».

Inicialmente, a perspectiva que tem estado a ser anunciada foi apresentada como correspondendo à utilização da avaliação integrada na aprendizagem para a decisão de orientação, em oposição à avaliação, pontual ou contínua, justaposta à aprendizagem, no resultado da qual não interferia. Sem negar que o princípio geral da avaliação integrada na aprendizagem continua a parecer-me importante — para a escolha de objectivos individuais integrada na aprendizagem — julgo que o acento deve ser posto no confronto com a aprendizagem em condições adequadas ao pressuposto e à metade acima enunciados. A avaliação integrada na aprendizagem seria uma dessas condições, independentemente da forma concreta tomada por um determinado método de avaliação inspirado neste princípio. De facto, todos os métodos e meios de ensino, e não apenas a avaliação, são condições a considerar na activação do desenvolvimento cognitivo e na procura de um ensino «sem insucessos».

Registe-se, contudo, que a avaliação, além de poder ser um meio que influencia o processo de activação do desenvolvimento cognitivo e o processo de ensino «sem insucessos», é também um indicador dos resultados progressivamente alcançados nestes processos, resultados sobre os quais se vai basear a decisão de escolha de objectivos integrada na aprendizagem. Nos modelos clássicos de avaliação pontual ou contínua para a orientação apenas esta função de indicador era posta em relevo. Na proposta aqui enunciada, a avaliação é ainda considerada um meio para alcançar os resultados sobre os quais vai basear-se a decisão de orientação. Mas, ao contrário de certas formulações iniciais desta perspectiva, a avaliação é considerada apenas um meio ao lado de muitos outros.

Tenha-se presente que, se a escolha de objectivos individuais integrada na aprendizagem se apresenta como socialmente mais justa, nem por isso a inevitável e desejável diferenciação escolar e profissional daí resultante pode

servir para justificar uma diferenciação social discriminatória.

Observe-se, ainda, que o modelo acabado de apresentar em nada invalida o valor técnico do recurso aos resultados indicados pela avaliação contínua ou pontual e a necessidade de deles se servir, quando o problema se põe imediatamente antes de uma escolha — apenas «lembra» que não se trata de agir em função das possíveis aptidões do indivíduo para aprender, mas em função da sua história passada até ao momento actual.

III. CONCLUSÃO

Os resultados nas aprendizagens anteriores sempre foram tidos como factores a considerar na escolha de estudos a prosseguir. O que foi proposto neste capítulo situa-se na linha mas com uma diferença fundamental: os resultados negativos só nos permitem concluir pela incapacidade a aprender, quando, na organização do processo de aprendizagem, se tiver procurado desenvolver os processos cognitivos (as «aptidões») requeridos por essa aprendizagem e se tiverem feito todas as tentativas metodológicas, inclusive pelo recurso à avaliação integrada na aprendizagem, para obter uma alta taxa de sucessos com a maior parte dos alunos.

A determinação do que o aluno é capaz de aprender, através do confronto com a aprendizagem, exige assim modificações ao nível da metodologia do ensino. Muitas tentativas são feitas, desde há alguns anos, mesmo em Portugal, para visar o ensino «sem insucesso»; é preciso continuar a trabalhar neste sentido e capacitar os professores para realizarem tal tarefa.

A utilização dos resultados da aprendizagem num ensino deste tipo a fim de determinar o que o aluno é capaz de aprender, em função da sua orientação, não tem sido tão tematizada. Mas para já, o importante é que se caminha para tal tipo de ensino, o que não deixará de ter repercussões sobre a orientação dos alunos. Se, por exemplo, houver mais alunos que cheguem ao 9.º ano de escolaridade com um bom nível em Matemática, menos serão «condenados» a «escolher» a área de estudos humanísticos.

A orientação através do confronto com a aprendizagem, nas condições indicadas, exigirá ainda modificações no sentido de uma maior flexibilidade no sistema de passagem dos alunos dentro dos planos de estudos. Com efeito, abandonar certas aprendizagens, quando se tiver verificado a impossibilidade de facto de nelas prosseguir, e continuar a aprofundar aquelas em que isso não se verifique, antes pelo contrário, não deixaria de levantar muitas dificuldades práticas no contexto actual da quase totalidade dos sistemas educativos. Deve-se contudo procurar formas intermédias de fácil execução que a experiência mostre serem eficazes. Por exemplo, no nosso curso geral unificado a aprendizagem dos Trabalhos Oficiais poderia afunilar-se desde um leque vasto, no 7.º ano de escolaridade, até a uma área limitada, no 10.º ano.

Para finalizar, assinale-se que o contributo dado pelo confronto com a aprendizagem à individualização dos objectivos pedagógicos, ou seja, à orientação escolar e profissional, põe em evidência alguns aspectos das funções de orientação que aos professores incumbem e para as quais devem ser devidamente preparados. Os programas específicos de activação do desenvolvimento cognitivo, que começam a aparecer, exigirão sem dúvida uma preparação especial do profissional da orientação, sob cuja responsabilidade se realizarão, aliás, em conjugação com os programas de activação do desenvolvimento vocacional a que se refere o capítulo seguinte.

Notas

(*) Esta primeira parte do capítulo foi adaptada da introdução a uma antologia que, em 1975, elaborei sobre o assunto no contexto de um programa de formação pedagógica à distância destinado aos professores estagiários do ensino preparatório e secundário e produzido no Instituto de Tecnologia Educativa do Ministério da Educação (cf. *Formação Pedagógica à Distância. IV Parte: Organização do Processo de Aprendizagem*. Lisboa, I. T. E., 1975, pp. IV/1 a IV/111). A segunda parte do capítulo foi, porém, redigida para esta edição.

(*) J. Nabais, «Falência de um Sistema de Cotação de Provas». *Cadernos de Psicologia e de Pedagogia*, I (1965), n.º 3 e 4, pp. 57-109.

(*) *Interéducation*, Outubro, 1968.

CAPÍTULO TERCEIRO

DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL:
CONSTRUÇÃO DO PROJECTO DE EXISTÊNCIA

Contrapondo-se às formas de intervenção pontual inspiradas no que ficou conhecido em psicologia vocacional como teoria do traço e do factor, na década de sessenta começaram a surgir outras baseadas nas recentes teorias do desenvolvimento e da decisão vocacionais. Segundo estas teorias, o caminho que cada um segue constitui o resultado de um projecto progressivamente elaborado e realizado através de etapas sucessivas e interdependentes que é possível identificar. As formas de intervenção baseadas nestas teorias visam preparar o indivíduo para em cada momento ser o sujeito da elaboração e realização do seu projecto e não apenas o objecto-resultado de um projecto elaborado por outros.

O desenvolvimento vocacional constitui pois um processo histórico no qual é possível intervir e que convém não deixar ao acaso. Acaso que, além de originar mais frequentemente situações de crise, tende a produzir indivíduos alienados em relação ao seu projecto vocacional. Daí a importância de uma intervenção que não tenha por único objectivo remediar situações de crise ou de alienação, mas se destine a promover um desenvolvimento vocacional em que o indivíduo seja o centro do seu próprio projecto. Hoje diz-se que o aluno deve aprender a fazer escolhas, nomeadamente no domínio dos estudos e das profissões: para isso deve efectuar as aprendizagens cognitivas, afectivas e com-

portamentais necessárias para se tornar capaz de escolher e de elaborar um projecto pessoal.

Antes de examinarmos as formas que têm tomado os programas para assegurar tais aprendizagens, começemos por referir as implicações para tais programas da ligação do projecto social com o projecto pessoal, implicações que, como ficou dito na apresentação deste livro, eles nem sempre vincam. Na terceira parte do capítulo serão abordadas algumas questões relativas ao profissional e aos serviços de orientação vocacional: devem ser profissionais e serviços distintos dos da intervenção nas outras áreas do desenvolvimento humano (1) ?

I. PROJECTO SOCIAL E PROJECTO PESSOAL

Seja a orientação a direcção e a configuração tomadas ou a tomar pela existência dos indivíduos em sociedade e, conseqüentemente, pela própria sociedade. Historicamente, tal orientação (dos indivíduos como da sociedade) mostra-se, independentemente de qualquer intervenção intencional, como *resultado* da interacção do indivíduo com o respectivo sistema sócio-económico-cultural e político, mormente com os seus sistemas educativo e profissional. A problematização da desejabilidade deste resultado e o conseqüente propósito de nele de algum modo interferir determina a necessidade de intervenções intencionais de orientação. Tais intervenções, para além de adjectivação e enquadramento institucional diversos, têm características que remetem para as concepções de orientação que as informam.

1. *A orientação como descoberta*

Assim, a concepção tradicional (e mais vulgarizada) da orientação como descoberta da vocação inscrita em todo o indivíduo. Esta concepção privilegia intervenções como o exame psicológico e a sessão de informação. A função do exame psicológico é a de ajudar o indivíduo a conhecer-se; a da sessão de informação a de o ajudar a conhecer o sistema em que se insere. A interacção entre estes dois conhecimentos, uma vez assumidos pelo orientado, é, na mais optimista das hipóteses, suposta pô-lo em condições de fazer escolhas e, em suma, de realizar a sua auto-orientação. De

facto, o que, porém se verifica é que a orientação assim praticada se coloca, deliberadamente ou não, ao serviço do ajustamento do indivíduo ao projecto social que não questiona. Consequentemente, tal prática, que ilude o valor das escolhas oferecidas pelo sistema, cauciona, explicitamente ou não, os seus desequilíbrios (injustiças, contradições) e minimiza o peso destes na orientação dos indivíduos. De resto, intervenções mais directivas, facilitadas por esta concepção da orientação, fazem do agente de orientação o motor das escolhas «do» orientado, perdendo-se por completo a dimensão (formal, como se viu) de auto-orientação.

A concepção da orientação como descoberta da vocação individual é ainda propícia a intervenções sectorializadas e pontuais, quando, por exemplo, se trata de «orientação escolar» precedendo a escolha de formação ou de «orientação profissional» imediatamente antes do ingresso na vida activa. O que, finalmente, não significa que esta concepção da orientação não se traduza, também, como ocorre com frequência mais recentemente, por intervenções globais e contínuas — sem que, porém, se obviem aquelas consequências manipuladoras.

2. A orientação como construção

Entretanto, mesmo intervenções que se podem aparentar ao exame psicológico (seja passar um teste) ou à sessão de informação (seja projectar uma série de diapositivos) adquirem um sentido completamente outro quando a concepção que lhes subjaz é a orientação como *construção* da identidade pessoal através da elaboração e realização de um projecto próprio de existência em sociedade, concepção que além disso também requer um diferente estilo de intervenções. Construir a identidade pessoal supõe tornar-se cada vez mais capaz de entrar em relação com o mundo e com os outros, implicando portanto uma escolha de sociedade. As intervenções de orientação equivalem aqui a uma participação na formação para as escolhas que ao longo da vida sucessiva e diversamente se vão propondo ao indivíduo, intervenções que, correlativamente, privilegiam as escolhas que, por um lado, se referem aos sistemas educativo e profissional e, por outro, ocorrem durante o período de formação sistemática do indivíduo. Nesta perspectiva, não se trata, como anteriormente, de um ajustamento, mas

sim de uma confrontação entre o indivíduo e o sistema em que se situa, o que exige uma ininterrupta determinação do que vale a pena e um contínuo empenhamento na transformação desse mesmo sistema. Consequentemente, a prática de uma orientação assim concebida problematiza o valor das escolhas oferecidas pelo sistema e ganha uma dimensão social, que, com a dimensão individual, lhe é igualmente indispensável. Criam-se assim condições, pela interacção entre tais dimensões, para uma verdadeira auto-orientação.

Esta concepção da orientação evidencia também que as escolhas situadas num sector ou num ponto da existência são delimitadas por toda a história individual — e não só esta história não é avaliável através de exames psicológicos (por mais instrumentalizados e múltiplos que se imaginem) nem confrontável com sessões de informação como ainda, e sobretudo, a história poderia ter sido outra. O que, por isso, faz que aquilo que finalmente importa é o processo de construção e não apenas o seu resultado.

3. A sobredeterminação do projecto social

A direcção e a configuração tomadas ou a tomar pela existência dos indivíduos (orientação individual) depende, pois, primordialmente, das respostas dadas às suas necessidades fundamentais pelo sistema sócio-económico-cultural e político (orientação da sociedade). Isto é particularmente visível no caso português, onde existem desigualdades flagrantes e fortemente lesivas, quando não impeditivas, de um mínimo de autonomia individual. Impõe-se por isso uma actuação enérgica conducente à eliminação de tais desigualdades, se se quer que os indivíduos sejam os centros das suas decisões — o que, ao mesmo tempo, é condição e objectivo de qualquer intervenção de orientação que se deseje minimamente eficaz e não manipuladora.

Entretanto, há sistemas com os quais a orientação individual tem que ver de modo mais imediato e que delimitam o seu campo específico. É o caso dos sistemas educativo e profissional.

Quanto ao sistema educativo, há que reconhecer que prossegue objectivos que desde logo delimitam as possibilidades da orientação individual. Estas limitações são internas ao próprio sistema, enquanto propõe uma variedade de opções pré-determinada e faz depender a sua prossecução

de avaliações consecutivas. São além disso externas, enquanto o sistema educativo funciona no seu conjunto como reprodutor dos mecanismos de selecção do sistema sócio-económico-cultural e político em que se insere. De facto, o sistema educativo, através dos seus órgãos centrais de planeamento, começa por escolher, em nome dos educandos os objectivos a atingir. Depois, através dos seus programas e métodos de ensino e de avaliação, estabelece os caminhos para atingir tais objectivos. Finalmente, pelo valor social dos seus diplomas, imprime uma direcção à existência dos indivíduos, remetendo-os para um (pré)-determinado lugar na hierarquia social. O sistema educativo, porém, não deixa ainda assim de conceder certas margens de liberdade, momentos em que os educandos ou os seus encarregados de educação são postos em situação de escolher. Para as decisões a tomar nestes momentos são necessários, mesmo se não suficientes, elementos respeitantes à maneira como se processou o confronto dos educandos com as aprendizagens anteriores, elementos que ninguém melhor do que os professores pode fornecer. Simplesmente, o sistema educativo não só ignora quase sempre estas suas dimensões de orientação como também, quando acontece reconhecê-las, as não assume de maneira satisfatória. Neste sentido, urge que os profissionais da educação sejam sensibilizados para tais dimensões e preparados para as tarefas que aí lhes competem.

Quanto ao sistema profissional, ele caracteriza-se por traduzir imediatamente a divisão social/hierárquica do trabalho. Veicula, por isso, todo um conjunto de preconceitos que encontram o seu fundamento nas reais diferenças de estatuto entre as várias profissões e carreiras profissionais, o que tem um peso, decisivo mas não confessado, na orientação.

Estas não negligenciáveis limitações à orientação dos indivíduos, por força da sua situação nos sistemas educativo e profissional (que mais ou menos imediata e intencionalmente reproduzem a orientação do conjunto do respectivo sistema sócio-económico-cultural e político), fazem que qualquer intervenção específica, intencional, de orientação, o seja sempre de reorientação — pois os indivíduos chegam ao sistema educativo, e por maioria da razão ao sistema profissional, profundamente marcados pelos determinismos sócio-económico-culturais e políticos que eles próprios já

moldam tais sistemas. Assim, as intervenções específicas, intencionais, de orientação, se devem participar na formação dos indivíduos para as escolhas, não podem deixar de, simultaneamente preocupar-se com a sua formação para a tomada de posição crítica face ao sistema que propõe escolhas. Esta preocupação visa desenvolver quer a autonomia dos indivíduos face a esse sistema, quer a capacidade para se empenharem na sua transformação (2).

II. PROGRAMAS DE ACTIVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

Mas, se a interacção dos indivíduos com todos os sistemas que constituem o seu meio deve ser tal que facilite a progressiva capacitação de cada um para a construção do seu projecto pessoal de existência, o certo é que parece serem necessários programas intencionais visando este objectivo, sobretudo em relação a certas dimensões da existência e/ou durante certos períodos da vida.

Os programas ordenados à facilitação de tal objectivo não podem esperar que os indivíduos atinjam pontos de ruptura na sua identificação, os quais, muitas vezes irreversíveis, exigem intervenções «curativas». Pelo contrário, tudo deve ser feito com vista a facilitar um são desenvolvimento individual, o que, porém, não se traduz por intervenções «preventivas». Com efeito, esta qualificação pode insinuar que existe uma «norma» de desenvolvimento conhecida de antemão, pelo que seria possível determinar se cada indivíduo estaria ou não no devido caminho e detectar precocemente todo e qualquer princípio de «desvio». De resto, em tal qualificação existem ainda ressaibos de uma concepção da personalidade como realidade pré-fixada, que tem conduzido, por vezes, à «caça ao anormal».

Também não basta actuar quando os indivíduos estão perante escolhas próximas obrigatórias, o que, na melhor das hipóteses, apenas permite intervenções genéricas, insusceptíveis de obviar ao então irremediável.

Os programas de ajuda à construção do projecto pessoal de existência têm necessariamente de se desenvolver no tempo e centrarem-se, sem dúvida, no período de formação sistemática que vai da infância ao fim da adolescência. Estes programas, que deverão ter a pretensão de

fazer que os adultos a que antes se dirigiram nunca ou apenas excepcionalmente necessitem de tal ajuda, constituem, assim, o cerne do processo educativo.

Todas as dimensões da existência podem ser consideradas nestes programas. Com efeito, a construção da identidade pessoal implica, em cada momento, o retomar da história passada, próxima ou mais longínqua, e o elaborar de um projecto de futuro. Mais especificamente, porém, poderão ser privilegiadas as áreas que se referem a escolhas de formação, englobando a preparação para o exercício de uma actividade profissional, e a concretização dessas escolhas, englobando o começo do exercício de tal actividade.

Os programas concebidos segundo as perspectivas delineadas, de que existem vários exemplos noutros países (embora estejam menos divulgados do que os das clássicas intervenções do tipo exame psicológico ou sessão de informação), constarão de actividades sistemáticas propostas aos indivíduos no sentido de progressivamente os preparar para tomarem em mão a construção do seu próprio caminho, nomeadamente quanto a formação sistemática e actividade profissional.

A activação do desenvolvimento vocacional deve realizar-se, antes de mais, através de actividades inseridas nas diversas disciplinas escolares. Mas isso não basta, sobretudo após o ensino primário. É ainda necessário um conjunto de acções organizadas pelo profissional de orientação, para além daquelas que os professores poderão realizar nas respectivas disciplinas.

No plano de intervenções anexo a este capítulo indicam-se algumas actividades (contactos directos ou indirectos, através de meios escritos e audiovisuais, com centros de formação e de trabalho, experiências de trabalho, encontros com profissionais e respectivas associações) que, não sendo as únicas possíveis, parecem ainda assim as de execução mais viável no imediato. Tais actividades, cujo aprofundamento e diversificação progressivos convirá desde já encarar, têm pouco sentido em si mesmas. Em função dos objectivos enunciados constituem apenas elementos que devem ser retomados em situação facilitadora de uma elaboração pessoal — a situação de diálogo a dois ou em grupo, com profissional para o efeito especialmente qualificado. Assim, e a título de exemplo, não basta assistir à projecção

de uma montagem de diapositivos sobre uma profissão; é ainda indispensável que os novos conhecimentos, sentimentos e valores suscitados sejam confrontados com as ideias e atitudes anteriores. A situação de diálogo, de resto, é importante não só em relação a estas actividades mas também como situação facilitadora da construção (autoconstrução) da unidade pessoal em relação às restantes actividades de formação ou outras.

Além das actividades indicadas naquele plano há toda uma série de estratégias que têm sido elaboradas e experimentadas com vista à aquisição das competências cognitivas, afectivas e comportamentais necessárias para as várias tomadas de decisão exigidas pelo desenvolvimento vocacional. Igualmente têm sido elaborados programas a aplicar pelo próprio indivíduo — mais ou menos programados, mais ou menos *multimedia* e mais ou menos assistidos por computador.

A situação de diálogo constitui ainda a forma adequada de intervenção nas «crises» surgidas por ocasião de escolhas próximas obrigatórias ou da respectiva concretização; a intervenção será, então, de molde a ajudar os indivíduos a tirar o máximo partido possível dos conflitos, que, efectivamente, são os autênticos motores da existência.

III. OS PROFISSIONAIS E OS SERVIÇOS DE ORIENTAÇÃO

1. *Profissionais e serviços distintos dos professores e da escola.*

Os programas de activação do desenvolvimento vocacional, na parte que não é realizada pelos professores, devem ter um apoio institucional fora da escola. Isto não impede que, para a população do sistema educativo, a maior parte do programa se realize nos edifícios escolares. A instituição encarregada da realização de um programa específico de orientação tem, porém, características que a distanciam da escola, sobretudo na medida em que esta é socialmente selectiva, compreende aprendizagens obrigatórias e toma decisões pelos indivíduos. Além disso, a escola tende a perder o monopólio da formação. Finalmente, a instituição de

orientação destina-se a uma população mais vasta do que a que se encontra no interior da escola.

Os programas de orientação exigem, pois, um profissional com formação específica. Foram referidas várias tarefas que incumbem aos professores. Não parece, contudo, que a sua actividade torne dispensável a de profissionais da orientação. Talvez não seja razoável passar de um extremo ao outro: daquele em que eram pouco evidenciadas as funções do professor no processo da orientação, para aquele em que todas as funções de orientação podem ser realizadas por ele e sem formação específica que não represente uma sobrecarga da formação já necessária para as outras funções que lhe cabem.

Pôr o problema da orientação como aqui se faz, em termos educativos e integrada no processo de educação do indivíduo, não significa que possa ser resolvido totalmente pela instituição escolar e pelos professores: nem os professores são os únicos profissionais da educação, nem a escola é a única instituição educativa. Há necessidade, pois, de uma outra figura de educador, além dos professores, para as tarefas de orientação vocacional. Este profissional, além de responsável por um programa que é oferecido aos indivíduos, está ainda ao dispor de todos quantos nos sistemas educativo e profissional influenciam ou têm mesmo de tomar decisões de orientação, sobretudo professores e encarregados de educação. Não quer isto dizer, porém, que o profissional de orientação participe das decisões institucionais acerca de um indivíduo determinado ou de um grupo de indivíduos (situações de selecção ou similares.) Pode contudo oferecer a sua colaboração a professores e encarregados de educação no sentido de ajudar a clarificar quer os processos de decisão institucional, quer os papéis daqueles na orientação individual. Colaboração, de resto, muito formativa para o profissional de orientação, que assim mantém contacto estreito com os sistemas educativo e profissional, sem, porém, se identificar com eles. Este estilo de relação com tais sistemas é, por sua vez, propício a um outro tipo de intervenções, igualmente indispensáveis, do profissional de orientação: trata-se de actuar junto da opinião pública para a sensibilizar aos problemas de orientação analisando criticamente expectativas, implicações, exigências de transformações institucionais, por exemplo.

A alternativa ao profissional de orientação mais comumente proposta (embora, por regra, a partir da concepção tradicional da orientação) — o destacamento, a tempo parcial, de professores — é, na perspectiva de um programa específico de orientação nos moldes delineados, francamente desaconselhável. Porque, essencialmente, a situação de orientação é outra que a situação docente, o que implica quer atitudes gerais de quem «orienta» e de quem «ensina», quer relações específicas «profissional de orientação-orientando» e «professor-aluno» diferentes. Diferença que, por um lado, aparece desde logo na verificação de que enquanto a docência compreende (por definição, já que a variedade das aprendizagens assim o requer) uma multiplicidade de professores, que não só se sucedem como coexistem temporalmente, a orientação exige (igualmente por definição, já que o seu objectivo é facilitar a construção da identidade pessoal) a presença continuada de um mesmo profissional ao longo de todo o processo. Diferença que, por outro lado, supõe formações iniciais específicas para o profissional de orientação e para o professor, ambas obviamente carecidas de aperfeiçoamento continuado. Um profissional de orientação outro que um professor demarca-se por isso mesmo relativamente à instituição escolar, o que lhe é indispensável por duas razões: primeiro, porque é o responsável por um programa de orientação que se destina também a não escolares; depois, porque nos conflitos escola-alunos, famílias-alunos e família-escola, pode ajudar com menor ambiguidade os orientandos (e só nessa medida, aliás, intervir junto dos restantes implicados no processo educativo).

2. *Profissionais e serviços de orientação ou profissionais e serviços de psicologia?*

Sem negar, antes pelo contrário, que a intervenção de orientação deve ser obra de vários agentes da comunidade, é bastante pacífica a admissão da necessidade de um profissional específico da orientação. Mas, para lá deste ponto, levanta se uma outra questão: o profissional da orientação deve ser uma figura diferente da do psicólogo? A activação do desenvolvimento vocacional deve realizar-se separadamente da activação do desenvolvimento psicológico global?

Como é sabido, os profissionais da orientação são muitas vezes divididos em profissionais da *informação* e

profissionais da *orientação* propriamente dita, e em profissionais da informação e orientação *escolar* e profissionais da informação e da orientação *profissional*. Hoje, poucos haverá que advoguem estas dicotomias como perspectiva de futuro.

Quaisquer que sejam as categorias de profissionais da orientação ainda existentes, o facto é que, na maior parte dos países que para o efeito podem servir de protótipo, eles provêm de horizontes que não são os dos diplomados em psicologia: não só não são psicólogos, como ainda são formados em Escolas de Educação.

A dicotomia entre psicólogo escolar e profissional da orientação é bastante característica da França, embora exista noutros países. Sabemos contudo que, mesmo aí, a unidade da figura é advogada e, na prática, é o que se passa, na medida em que o Conselheiro de Informação e de Orientação é para todos os efeitos o psicólogo escolar do ensino secundário. Esta unidade corresponde a uma articulação necessária entre a ajuda à participação pessoal do aluno na *elaboração* e na *realização* do projecto vocacional. Esta é a unidade presente no «School Counselor» (conselheiro escolar) dos países anglo-saxónicos.

Em resumo, a questão acima enunciada põe-se, agora, nestes termos: o conselheiro escolar deve ser um psicólogo ou um educador? Esta questão será progressivamente superada à medida que se processar a evolução em curso, seja no domínio da orientação vocacional, seja no domínio da intervenção psicológica. É a convergência desta evolução que vai referir-se a parte final deste capítulo.

Do lado da orientação escolar e profissional, saliente-se a tendência cada vez maior em considerar que não tem sentido a ajuda na participação pessoal relativamente à dimensão profissional da existência (e aos estudos que ela exige) realizada em separado da ajuda nas outras dimensões de existência. O facto de a orientação já ser «escolar», e não apenas profissional, pode (e deve) fazer que ela se refira a todos os domínios do que o indivíduo virá a ser, a todos os domínios do desenvolvimento humano resultantes de formação. A escolha de estudos ou de formação não é somente escolha para o trabalho, é também escolha para os outros papéis do indivíduo; não é apenas a dimensão profissional da existência que resulta de formação; aliás os «school counselors» já se ocupam de problemas de desen-

volvimento interpessoal, sexual, moral, cognitivo e não apenas vocacional. Além disso, o projecto profissional não é independente do projecto nas outras dimensões da existência. O âmbito da orientação é cada vez mais o da promoção ou activação do desenvolvimento psicológico em todas as dimensões da existência humana.

Acontece também que todo o «counseling» (aconselhamento) — e não somente o «vocational counseling» — começou a perspectivar-se não apenas em termos de intervenção em momentos de crise, mas de intervenção para a activação do desenvolvimento psicológico nos seus vários sectores. Mas o «counseling» tem, como sabemos, longas tradições no domínio educativo e constitui, nos E.U., uma profissão diferente da dos psicólogos, com várias dezenas de milhares de membros.

Verifica-se, no entanto, que do lado da clínica psicológica se processou uma evolução convergente. O domínio desta é cada vez mais o da ajuda no processo de construção da identidade pessoal no confronto com as várias tarefas impostas pelo desenvolvimento do indivíduo, em cada momento da sua existência. Já não se limita a ajudar nas situações de crise, mas visa ainda prevenir as dificuldades próprias de determinadas populações e promover ou activar o desenvolvimento psicológico global de modo criativo.

Cada vez mais se toma consciência que o seu âmbito não é da ordem da saúde ou da doença, embora as variáveis químicas e biológicas tenham eficácia ao nível psicológico, o que é outro problema. Verifica-se, ainda, que a referência ao registo saúde-doença, mesmo que metafórica, produziu por arrastamento uma certa maneira naturalista de conceber o desenvolvimento psicológico que perspectiva a intervenção psicológica como processo de recondução à norma ou de prevenção de desvios em relação a esta. A clínica psicológica, numa palavra, tende a considerar-se mais da ordem da intervenção educativa do que da intervenção médica.

Do que precede, parece-me poder dizer que tudo aponta para uma figura profissional única, a do psicólogo. Isto não significa, porém, que as outras figuras desaparecem e que a do psicólogo permanece como está: a figura única do psicólogo para a qual tudo aponta é diferente da actual e situa-se no ponto de convergência da evolução assinalada. A formação deste psicólogo terá de ser necessariamente

diferente da actual: se gostasse do paradoxo, diria que psicólogo não é aquele que sabe psicologia mas aquele que é capaz de elaborar e realizar programas de intervenção psicológica cientificamente avaliados: é possível que a psicologia lhe seja de alguma utilidade neste sentido!

Claro que dentro desta figura profissional, cada profissional poderá especializar-se mais num tipo de intervenção ou num tipo de problemas, mas não me parece necessário que isso justifique uma proliferação de serviços psicológicos. Falo de serviços públicos, evidentemente. Daí que não sei se não seria de criar um único serviço público de psicologia ao dispor de todos os indivíduos, grupos, organizações e comunidades, acessível aos estudantes, aos trabalhadores e aos reformados, aos jovens e aos adultos, quer a dimensão da existência considerada seja a do trabalho, a do estudo, a da relação interpessoal, a do lazer, a da identidade pessoal, e quer o problema seja o de uma escolha a fazer, o de uma modificação do comportamento a operar ou de um sentido para a existência a encontrar. Não parecem justificar-se serviços psicológicos para dificuldades escolares, outros para orientação, outros para dificuldades de relação interpessoal ou sexual, outros para «as dificuldades de existir», etc., sobretudo se não estiverem centrados sobre a intervenção em momento de crise⁽³⁾. Como não se justifica, finalmente, que os serviços psicológicos, até para as dificuldades escolares, sejam um apêndice de serviços de saúde, nem que estes se chamem de saúde mental.

ANEXO (*)

Depois de intervenções pontuais que remontam ao ano lectivo de 1972/1973 e que pelo essencial se centraram em visitas guiadas por conselheiros de orientação profissional (COPs) à exposição «O Homem e o Trabalho», apresentada em estabelecimentos das principais localidades do País, a partir do ano lectivo de 1974/1975 as nossas intervenções adquiriram um carácter mais elaborado e sistemático. Descrevamo-las brevemente.

O estabelecimento do contacto com as escolas surge em grande parte como natural consequência da renovação do ensino quando este passa a explicitar objectivos genéricos de abertura da escola à vida, nomeadamente a partir

das inovações curriculares e programáticas introduzidas pelo 7.º ano unificado. Aqui se inserem as solicitações dos professores, as mais das vezes facilitadas pelo conhecimento pessoal do Serviço de Emprego quer dos próprios COPs (em muitos casos ex-professores) e exigidas pela específica concretização de tais objectivos: por exemplo, a organização de visitas a postos/locais de trabalho, a possibilidade de utilizar material escrito e/ou audiovisual sobre o mundo do trabalho e das profissões integráveis nos programas desta ou daquela disciplina. Os dois últimos anos testemunham que, em condições normais e sem acidentes de percurso, o trabalho em comum assim iniciado num ano lectivo tende a prosseguir no ano lectivo seguinte, aprofundando-se (qualitativamente) e alargando-se (quantitativamente), dentro da mesma escola (mais «anos», mais turmas, mais professores, mais alunos) e até para outras escolas.

Por regra, as intervenções dos COPs realizam-se no quadro de um plano, elaborado em função da solicitação, negociado com os professores interessados do grupo de alunos a abranger e aprovado explícita (na maioria dos casos) ou tacitamente pela gestão da escola (que muitas vezes está na origem e/ou acompanha todo o processo). Sempre que possível procura-se a participação dos directores de turma.

A negociação do plano de intervenção proporciona geralmente a ocasião para sensibilizar os professores às dimensões de orientação da sua prática docente e aos problemas gerais da informação e orientação escolar e profissional. Esta sensibilização, que aponta para o empenhamento na concretização do plano, tem sido particularmente significativa junto dos professores das disciplinas de Português, História/Estudos Sociais, Educação Visual e Trabalhos Oficiais/Produção, no âmbito das quais se tem integrado a maioria das intervenções, por vezes, mesmo nos respectivos tempos lectivos. Neste contexto, ainda, se giza o trabalho de equipa professores-COPs, equipa em que naturalmente se inclui o perito de orientação profissional, se existe na escola, e de quem, de resto, nesses casos, tem partido a solicitação ao Serviço de Emprego.

Fundamentalmente, o plano propõe um calendário, enumera os alunos a abranger, discrimina intervenções-tipo. Trata-se, sempre, menos de adoptar um esquema rígido

do que de procurar saber com o que será possível contar. Além disso, o plano é, por definição, aberto às solicitações dos alunos (a quem começa por ser apresentado e com quem é eventualmente debatido), das quais em larga medida dependem a sucessão e mesmo o tipo de intervenções a empreender.

Intervenções-tipo são, por exemplo, apresentação de exposições, diaporamas, filmes que directa ou indirectamente tematizam o mundo do trabalho e das profissões, visitas a empresas e a centros de formação profissional, encontros com profissionais.

Num primeiro momento, criam-se condições para os jovens se confrontarem (directa ou indirectamente) com situações às quais estão subjacentes problemas de informação e orientação escolar e profissional. Confronto ao nível do grande grupo, seja o caso de um filme (por exemplo os *Tempos Modernos*), ou do pequeno grupo, por vezes de dimensão inferior à da turma, seja o caso do encontro com um profissional. Confronto, ainda, em que, por vezes, os jovens assumem desde logo um papel activo, seja o caso de inquérito, de modelo previamente discutido, ao profissional no respectivo posto de trabalho (uma maneira, entre outras, de preparar o próximo confronto com a situação).

Depois, sempre em pequeno grupo, debate-se a situação vivida, explorando-a no sentido de fazer emergir os referidos problemas de informação e orientação escolar e profissional — como se chega à profissão, o que é preciso para se ser profissional, diversidade e complementaridade das profissões, trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho masculino e trabalho feminino, por exemplo. Esta exploração tem sido animada conjuntamente pelos professores e pelos COPs ou apenas por estes. Neste último caso, é frequente os professores fazerem antes ou depois uma exploração algo diferente, centrada naturalmente nos objectivos programáticos das suas disciplinas.

Ao longo deste percurso, surgem frequentemente as questões ligadas às «capacidades», aos «interesses», então também objecto de reflexão e de debate. Aqui se inscreve habitualmente outra intervenção-tipo, a aplicação de provas psicológicas, resposta à solicitação dos jovens que em grande número pedem o «exame de orientação». Aplicam-se provas — também se trata de um confronto dos jovens, desta vez, em certa medida, consigo próprios — porém, discutindo-

-lhes o sentido, o carácter pontual, a falibilidade da «previsão», numa palavra, a relatividade do «exame de orientação», o que oculta (ou pode ocultar), como se integra (ou pode integrar) no processo de informação e orientação escolar e profissional. Este trabalho, que compreende a análise dos «resultados dos testes», é realizado com os jovens e apenas com eles (não se fornecem «resultados dos testes» aos professores), quer em pequeno grupo, quer, a pedido do interessado, ainda em entrevista individual (relação dual jovem escolar-COP).

Os encontros com pais/famílias/encarregados de educação (outra intervenção-tipo), junto de quem geralmente se divulga o plano de intervenção (em princípio também aberto às suas sugestões e colaboração), apenas em alguns casos se tem realizado: umas vezes traduzem-se por uma ou outra participação dos COPs nas reuniões regularmente promovidas pelos professores; outras vezes, trata-se de reuniões especificamente promovidas pelos COPs (porque integradas no respectivo plano). Em ambos os casos, mas, naturalmente, com diverso nível de disponibilidade e empenhamento dos intervenientes, os encontros procuram a sensibilização, pelo debate, aos problemas das escolhas escolares e profissionais dos jovens, debate que também já tem tido como suporte documentação escrita e/ou audiovisual, por vezes especificamente produzida para tais encontros.

O material escrito e/ou audiovisual sobre o mundo do trabalho e das profissões, que constitui um dos suportes das intervenções dos COPs (sendo o outro material de análise psicológica e psicossociológica), compreende, digamos, «instrumentos pesados» e «instrumentos leves». «Instrumentos pesados» são, por exemplo, as exposições, os diaporamas, os filmes, que, nos últimos dois anos circularam um pouco por todo o País. Entre os «instrumentos leves», em número apreciável bastante para a sua relação se tornar aqui por de mais longa, convirá distinguir entre os que são construídos especialmente para uma intervenção determinada (a visita a uma empresa de panificação que dá origem a uma pequena brochura sobre uns tantos profissionais da agricultura, da indústria e dos serviços de algum modo ligados a essa actividade, por exemplo) e os de âmbito relativamente mais vasto, pela generalidade do tema como pela população a abranger (uma banda desenhada de sensibilização aos problemas das escolhas escolares e profissio-

nais dos jovens, «Partir para a Vida», ou um folheto para pais, «O Futuro Profissional dos Filhos/Preocupação dos Pais», por exemplo).

«Instrumentos pesados» ou «instrumentos leves», o que, porém, importará sublinhar é que a sua produção se tem tornado tecnicamente possível (e financeira e administrativamente cada vez mais difícil), essencialmente graças a dois factores: por um lado, os dados e os instrumentos de base de que o Serviço de Emprego dispõe e que se esforça por manter actualizados e tratar sistemática e diversificadamente (o mercado de emprego nacional e regional, o inventário de meios de formação, a Classificação Nacional de Profissões, a Classificação de Níveis Ocupacionais, nomeadamente), por outro, alguns recursos humanos com formação e experiência no domínio da informação e orientação escolar e profissional, ao nível do trabalho de gabinete como do trabalho de campo — níveis cuja condição de rendibilidade e eficiência a prática tem mostrado ser a sua indissociabilidade.

Notas

(¹) De Novembro de 1974 a Abril de 1975, funcionou, na Secretaria de Estado do Emprego, um grupo de trabalho interministerial sobre orientação escolar e profissional. Este capítulo reproduz, com várias modificações e alguns desenvolvimentos (sobretudo na terceira parte) a minha participação e a de Luís Imaginário no relatório final daquele grupo de trabalho. Agradeço a Luís Imaginário a autorização para utilizar aqui o artigo já publicado na *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XI (1977), pp. 185-197.

(²) O problema da sobredeterminação do projecto pessoal pelo projecto social, ao nível do sistema educativo, será desenvolvido nos dois próximos capítulos.

(³) Um único serviço público de psicologia não significa necessariamente que o psicólogo não trabalhe a tempo inteiro e dê o seu contributo específico noutros serviços públicos: de saúde, de justiça, etc. Igualmente se salientar que num serviço de psicologia podem trabalhar outros profissionais, além dos psicólogos. A colaboração dos psicólogos em serviços não psicológicos e a de outros profissionais em serviços psicológicos pode fazer-se por colaboração entre serviços ou porque cada tipo de serviços dispõe de vários profissionais. Seria ainda de considerar a possibilidade de um serviço multidimensional (psicológico, saúde, etc.) e multiprofissional, desde que uma dimensão ou profissão não dominasse sobre outras.

(⁴) Publica-se aqui a descrição redigida por Luís Imaginário de um programa de orientação realizado por conselheiros de orientação profissional da Divisão de Informação e Orientação Profissional da Direcção-Geral de Emprego. Este programa tenta enquadrar-se nas perspectivas enunciadas ao longo deste capítulo. O presente anexo apenas descreve o programa, nas suas linhas gerais, e de modo algum o avalia.

CAPÍTULO QUARTO

O PROJECTO SOCIAL DA ORIENTAÇÃO IMPLÍCITO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A escolha do projecto de existência para o indivíduo não é feita apenas por este, mas também pelos outros. Há um projecto social para o indivíduo implícito nas instituições, nomeadamente na instituição escolar. A análise de I. Illich sobre o projecto social de orientação dos alunos implícito na instituição escolar foi a que, na última década, maior impacto teve sobre a opinião pública. O presente capítulo refere-se a esta análise (¹).

I. A ESTRUTURA: NÃO OS MÉTODOS, NEM OS OBJECTIVOS

Nos últimos anos, ao pôr em questão do meio, dos métodos, dos objectivos e dos conteúdos escolares, veio juntar-se uma crítica da própria instituição escolar. Ocupar-nos-emos aqui do movimento norte-americano de descolarização da sociedade, o qual procede a uma análise institucional e faz propostas concebidas como alternativas para a organização da aprendizagem. Ivan Illich tornou-se, desde o começo da presente década, o chefe de fila dessa corrente, embora a instituição escolar não tenha constituído senão um exemplo na sua problemática mais vasta de «inversão» de todas as instituições sociais. Os seus trabalhos estarão no centro desta apresentação do movimento (²).

Como tantos outros, Illich situa-se face à crise actual da escola, que não acaba de decepcionar todos aqueles que esperavam desta instituição o advento de um mundo melhor e mais justo. As suas críticas e as suas propostas de mudança não se situam, no entanto, ao nível dos métodos pedagógicos, nem ao nível dos conteúdos a aprender. Ele acomete directamente contra a estrutura invariante da escola, contra aquela estrutura e os seus efeitos a que chama «escolarização da sociedade»; propõe alternativas para permitir as aprendizagens, o que seria «a descolarização da sociedade»; ao mesmo tempo, mantém certo afastamento relativamente a outros movimentos de crítica e de reforma pedagógicas.

A um desses movimentos pertencem, segundo ele, todos aqueles que pensam poder superar a crise escolar produzindo escolas melhores. Entre esses, Illich vê certos investigadores empregados ou subsidiados pelas grandes Fundações que emitem propostas para melhorar as escolas. Illich faz referência a movimentos ou tentativas de renovação pedagógica bem conhecidos e está de acordo em afirmar que muitas dessas mudanças têm, sem dúvida, bons efeitos na eficácia da aprendizagem. Mas todas essas melhorias não têm valor senão dentro dos estreitos limites permitidos pela estrutura escolar deixada intacta.

Não é, pois, uma tal mudança ao nível dos métodos ou dos conteúdos que constitui a solução radical para a crise da escola. A transformação deve efectuar-se ao nível da estrutura comum aos sistemas escolares de todos os países. Esta é sempre a mesma, quaisquer que sejam os objectivos, os métodos e a intenção dos professores e dos administradores escolares, quer os sistemas tenham em mente ensinar os princípios do fascismo, do socialismo ou do catolicismo; quer eles se proponham formar o cidadão, o médico ... na Rússia ou nos Estados Unidos. É esta estrutura que permite distinguir a *escolarização* de qualquer outra situação de aprendizagem.

II. O «HIDDEN CURRICULUM»

O «*hidden curriculum*» («o programa oculto, latente») que os movimentos de inovação pedagógica citados deixam intacto é a expressão escolhida para representar uma pri-

meira série de elementos dessa estrutura analisada por Illich⁽³⁾. Essas características universais são:

- a obrigação de frequência;
- uma idade «escolar»;
- a gestão pelos professores;
- a obrigação e a graduação de um programa;
- os diplomas e o seu valor fora da escola;
- o monopólio do sistema escolar sobre a organização das aprendizagens sistemáticas.

É este *hidden curriculum* que faz que todos os sistemas escolares do mundo tenham sobre a orientação dos alunos um certo número de resultados comuns denunciados por Illich como não desejáveis. Essas consequências, manifestam-se a diversos níveis: por um lado, sobre a natureza da actividade de aprendizagem e sobre o *comportamento* dos indivíduos e, por outro lado, sobre a *posição* destes no sistema político, social e económico e sobre a própria realidade social.

1. Efeitos sobre o comportamento do aluno

Em primeiro lugar, no que diz respeito à natureza da aprendizagem, esta, graças à escolarização, torna-se um bem de consumo, uma mercadoria — a escolaridade. Consumindo esse bem, o aluno forma-se como consumidor, torna-se o bom elemento da sociedade de consumo. A situação escolar é, a este respeito, modelar, fazendo aceder o aluno à crença nos valores institucionalizados, medidos e encaixotados, nos quais o progresso é eterno. Com efeito, tornando-se a aprendizagem, pela escolarização, um valor desse tipo, impele à aceitação e ao consumo dos outros valores que, na nossa sociedade, sofreram uma transformação idêntica.

A institucionalização dos valores significa que um serviço criado para realizar o valor torna-se o valor; assim, a escolarização considerada como sendo destinada a favorecer a aprendizagem torna-se o valor por excelência. Desta maneira, considera-se que todos os homens têm necessidade de escolaridade; só a aprendizagem escolar é válida, tornando-se as outras mesmo suspeitas; a escolaridade torna-se um bem de consumo obrigatório: eis-nos perante a confusão entre serviço e valor, entre ensino e aprendizagem (não há

aprendizagem sem ensino; sempre que há ensino, há aprendizagem), entre diploma e competência. Ora, na realidade, a maioria das aprendizagens do homem não são o resultado de um processo de instrução e, em todo o caso, não o são da instrução na escola; o que lá aprendemos, no entanto, é a confiar nas múltiplas instituições sociais em que os valores são confundidos com os serviços; e isto na medida em que, na escola, nos demitimos ou abandonamos a nossa responsabilidade, conformando-nos com a ideia de que o juízo de um outro deve determinar o que cada um deve aprender e em que momento: alunos-consumidores, nós aprendemos a não desejar senão o que está no mercado.

A escolarização ensina-nos também a apreciar exclusivamente os valores aferidos. A aprendizagem escolar é quantificada; o jovem é assim iniciado para um mundo em que tudo se mede, mesmo o homem; submete-se aos padrões e encontra neles um lugar para si; para ele, o que não pode ser medido torna-se secundário, ameaçador; está disposto a aceitar todas as espécies de classificações: a escala para o desenvolvimento das nações, a escala para a inteligência dos bebés ..., podendo até o progresso para a paz ser calculado a partir do número de cadáveres. Ora, o desenvolvimento pessoal não é uma entidade mensurável, quer em relação a um padrão, quer por comparação com o dos outros; a aprendizagem valorizada por Illich é recreação não mensurável.

Finalmente, a escolarização impele ao *consumo sem fim*, ilimitado, dos programas; o aumento do custo da educação por aluno pode acompanhar-se de rendimentos mais fracos, mas nem por isso diminui o valor do aluno, tanto no mercado como ... a seus próprios olhos. O aluno é iniciado a não abandonar a escola, a consumir mais e do mais recente; se não aprender outra coisa, aprenderá ao menos o valor da «escalada» no consumo. Para Illich, o crescimento concebido como um consumo sem fim nunca pode conduzir à maturidade.

Em resumo, no comportamento dos indivíduos, a escolarização provoca as mudanças menos desejadas à primeira vista: «o fiel consumidor». Illich acrescenta que poucas das transformações explicitamente desejadas se realizam, isto é, que na escola se aprendeu pouco daquilo para que ela é dita se destinar. E o pior é que aí se perde mesmo o desejo de aprender ...

Mas há uma outra mudança introduzida pela escolarização no comportamento do aluno; ela está em relação com o efeito da escolarização sobre o seu *lugar na sociedade*; os alunos são cegados sobre a contradição existente entre o mito da sociedade igualitária e a realidade da hierarquia social.

2. Efeitos sobre a posição do aluno na estrutura social

Com efeito, no que diz respeito aos efeitos sobre o lugar dos indivíduos na sociedade e sobre a natureza da formação social correlativa, o *hidden curriculum* produz uma hierarquia de consumidores de escolaridade que os diplomas certificam; esta hierarquia define uma nova estrutura de classes na sociedade e entre as sociedades. De facto, os maiores consumidores exigem ser reconhecidos como de valor superior; o acesso aos meios de produção mais poderosos e mais raros é-lhes reservado; de qualquer modo, o *hidden curriculum* serve de justificação à crescente correlação entre emprego e privilégios respectivos, podendo estes traduzir-se em dinheiro, poder, prestígio, etc.: a selecção para um lugar na sociedade não tem mesmo uma relação com a aprendizagem, com a competência de cada um; basta a escolaridade.

Observe-se que, no que diz respeito às relações entre a escolarização e a democratização da sociedade, Illich parece seguir umas vezes uma e outras vezes outra das posições mais correntes; em *Deschooling Society*, parece dizer que a escola não realiza o seu ideal de democratização porque não produz uma considerável mobilidade social dos indivíduos; num texto mais recente, a escolarização aparece como (re-)produzindo uma sociedade de classes, seja qual for a origem social no ponto de partida e no ponto de chegada de cada um dos membros.

Denunciando os malefícios do *hidden curriculum*, Illich parece enaltecer uma situação em que a aprendizagem das competências não seja nem obrigatória, nem por programas divididos em classes-ano, nem necessariamente sistemática (valorização do informal), nem fruto do ensino (valorização da auto-aprendizagem e do contacto com o modelo), nem escolhida por outro além do «aprendiz». Mas a sua análise continua.

III. AS «HIDDEN FOUNDATIONS»

O movimento da *free school* (escola livre) apresenta-se como tendo por objectivo eliminar o *hidden curriculum* correlativo da institucionalização da aprendizagem na escola. É o segundo movimento perante o qual Illich se coloca num certo afastamento; com efeito, para ele, as escolas libertadas, para serem realmente livres, devem preencher duas condições: 1) evitar a reintrodução do *hidden curriculum*; 2) libertar-se aos fundamentos ocultos (*hidden foundations*) da sociedade escolarizada. A primeira condição é frequentemente enunciada nos objectivos da *free school*, mas raramente realizada com sucesso; a segunda é raramente reconhecida e, por esse facto, dificilmente poderia ser escolhida como objectivo da *free school*.

Vê-se assim que Illich distingue uma segunda série de elementos que constituem essa estrutura invariante de todo o sistema escolar e cuja abolição é uma condição necessária para a descolarização da sociedade. Esses fundamentos escondidos dizem respeito ao desenvolvimento humano, à entrada progressiva de cada recém-nascido na sociedade (o *growing-up*, mais exactamente). Para compreender a sua natureza, sempre segundo Illich, é necessário conhecer as relações entre escolarização e educação. Por vezes, esquecemos que o termo educação é recente na linguagem corrente; ele aparece em francês em 1448, em inglês em 1530 e em espanhol em 1532. Já existiam centros de aprendizagem antes de o termo educação ter entrado na linguagem quotidiana.

Durante o século XVI, a necessidade universal de «justificação» estava no centro das disputas teológicas; a divisão da Igreja e a divergência de opiniões quanto ao grau com que todos os homens nascem pecadores, corrompidos e predestinados marcaram esse século. Durante o século XVII, surge um novo consenso; o homem nasce incompetente, não podendo tornar-se membro da sociedade enquanto não receber a educação. É por isso que a produção de educação pelo processo de escolarização situa a escola à parte entre as instituições que, em outras épocas, existiram com vista à aprendizagem.

Outra metáfora para significar essa exigência de educação para ser considerado membro da sociedade é aquilo que Peter Schrag chama o «síndrome de emigração» que faz

tratar cada recém-nascido como se ele fosse um recém-chegado que devesse passar por um processo de naturalização. Os homens não nascem iguais, mas tornar-se-iam iguais pela gestação no seio da Alma Mater.

É ainda da mesma realidade que se trata quando se diz que o homem nasce imaturo e deve amadurecer antes que possa ser admitido na sociedade civilizada; por isso, ele deve passar através de uma «matriz» social onde se consolida suficientemente, tornando-se assim apto para a vida de cada dia.

Para voltar à *free school*, ela poderia evitar incorporar o *hidden curriculum* tentando prevenir o facto de que a educação seja usada para estabelecer ou justificar uma estrutura de classe (4). Mas na medida em que tenta fornecer uma «educação geral», ela não se afasta das *hidden foundations* da escola. Ao contrário, a *free school* pode realizar esta função de «naturalização social» melhor que as escolas de um tipo menos sedutor.

IV. «THE HIDDEN HAND»

Seríamos levados a pensar que a descolarização da sociedade se verificaria logo que a aprendizagem fosse libertada do diploma e da «educação». Mas, segundo Illich, a categoria mais perigosa dos reformadores pedagógicos — a terceira em relação à qual ele toma uma certa distância — é aquela que pensa que o saber deve ser produzido e vendido antes no mercado livre (*open market*) que no mercado controlado pela instituição escolar. Esta tendência pretende que as competências podem ser facilmente adquiridas pelo contacto com os modelos de competências (*skills-models*), se o aprendiz estiver verdadeiramente interessado; ela exige também a separação do processo de aquisição do saber do processo de avaliação e de certificação.

Illich afirma que há um engano quando se pensa que o mercado livre da aprendizagem constituiria uma alternativa radical. Essa alternativa aboliria o *hidden curriculum* e daria a impressão de se contrapor às *hidden foundations*, mas restaria ainda uma *hidden hand* («mão, poder escondido») que viria recuperar aquilo que parecia abolido e que determinaria a colocação de cada um nos múltiplos lugares que uma tecnocracia cada vez mais complexa oferece.

Muitas décadas de uma ligação com a escolarização fizeram do próprio saber uma mercadoria; ele continuaria a sê-lo mesmo após a descolarização assim realizada por um mercado livre em que os já favorecidos aproveitariam ainda mais; além disso, é evidente que as baterias de testes que medem «pacotes» complexos de saber podem facilmente sobreviver à descolarização; a posse ou não posse do saber justificaria a desigualdade social.

Porque esta teoria do mercado livre da aprendizagem foi, em determinado momento, a de Illich, será útil fazer aqui uma digressão relativa a esse ponto. É, com efeito, a ideia que se tira do fim do primeiro capítulo e do conjunto do sexto capítulo de *Deschooling Society*, embora esta ideia se matize numa segunda leitura feita após a tomada de conhecimento de *The Alternatives to Schooling*.

Aliás, o próprio Illich reconheceu esta teoria ao deixar supor que uma decisão do Supremo Tribunal proibindo a discriminação para o acesso ao emprego relativamente aos não-diplomados estava na linha das suas ideias. Ora esta medida não impede a hierarquia social e esta tendência para procurar fora da escola a força de trabalho de que a nossa economia tem necessidade resulta da incapacidade da escola actual para a fornecer.

Foi também desta maneira que Illich foi interpretado nos comentários franceses, como isso se revela em certas críticas. D. Piveteau faz-se eco das observações de D. Hameline que se interrogava se a promoção das classes culturalmente desfavorecidas passa pelo mercado livre da aprendizagem proposto por Illich; ele recearia que os abandonados corressem o risco, em definitivo, de ser ainda e sempre os mesmos.

J. W. Lapierre, numa crítica a que voltaremos, afirma que Illich «propõe uma espécie de *self-service* generalizado: seriam postas à disposição dos indivíduos possibilidades e deixar-se-ia que eles fizessem o que lhes agradasse. De acordo, se se trata da formação permanente dos adultos e dos estudos universitários ou superiores concebidos como um processo de formação contínua entre os 15 e os 75 anos — e não já como acumulação, entre os 15 e os 25 anos, de um capital de saber explorável a seguir, dos 25 aos 65 anos. É, aliás, bastante provável que as sociedades mais 'desenvolvidas' (capitalistas ou socialistas) acabem por tomar esse caminho após muitas hesitações, sobressaltos, tergi-

versações e agitações. Se outras transformações não intervierem, em particular nas relações sociais, esta evolução do sistema de educação nem por isso suprimira nem a exploração capitalista, nem a opressão burocrática». E mais adiante: «I. Illich (...) não se apercebe de que algumas das suas proposições, aparentemente 'radicais', são muito facilmente recuperáveis pelos dirigentes e pelos exploradores da ordem social actual. Descolarizar, substituir a escola e a Universidade (que ficam tão caras aos contribuintes) por redes de comunicação privadas, em serviço livre, é também o sonho de um grande número de membros da classe dominante e de uma grande parte do seu pessoal político na França de hoje (...) É um sonho bastante realizável; ele não implica nenhuma transformação das relações sociais, bem ao contrário» (5).

Na Inglaterra, Jan Lister tenta identificar alternativas para a escolarização, já existentes, as quais dimanam de uma concepção de descolarização entendida como mercado aberto da aprendizagem separado da avaliação.

Esta «incoerência» de Illich poderia explicar-se da seguinte maneira: à medida que avança na sua análise, ele propõe situações que lhe parecem escapar ao que esta põs em evidência e, ao mesmo tempo, corresponder a um ideal que o dirige. Acontece que as suas proposições ou não conseguem ter em conta a sua análise ou são postas em questão novamente pela evolução desta, a menos que elas sirvam para pôr em questão a própria análise, sobretudo se os mesmos pressupostos as fundamentam. Com efeito, de modo algum parece evidente que se possa separar facilmente a análise das proposições, dizer que a primeira permanece válida, não sendo as segundas senão exemplos entre outros melhoráveis e mudáveis. Como acaba de afirmar-se, pode acontecer que os mesmos pressupostos as fundamentem. Voltaremos ao assunto, no fim deste capítulo.

Foi talvez na sequência de críticas do género daquelas de que foi feito eco que Illich foi levado a pensar que, enquanto o conceito de aprendizagem ou de saber («*the hidden hand*») não for transformado, a perda de monopólio da instituição escolar conduzirá a um confúbio entre o sistema de mandarinato que separa a aprendizagem da avaliação para a «certificar» e uma sociedade impelida a fornecer uma «terapia» a cada homem até que ele seja velho; o saber continuará a justificar privilégio e poder.

V. «TOOLS FOR CONVIVIALITY»

Mas que transformação é necessário operar na natureza da aprendizagem e do saber e como o fazer? É aqui que Illich começa a desenvolver o seu conceito de descolarização de maneira positiva. Até aqui, tratava-se de descobrir a razão institucional que produzia efeitos considerados não desejáveis e de assinalar as reformas que não superavam esse obstáculo.

Para Illich, a descolarização implica a mudança não somente 1) do sistema escolar, mas também 2) da estrutura profissional da sociedade e 3) do seu modo de produção.

1. *Mudança no sistema escolar*

Assim, é necessário, antes de tudo, que o saber não seja o resultado de uma empresa institucional para realizar objectivos institucionais; o homem deve recuperar a responsabilidade daquilo que aprende e ensina. Isto quer dizer que o instrutor, aceitando o risco de interferir nos assuntos privados de cada um, assume também a responsabilidade dos resultados; igualmente, o aprendiz que se expõe à influência do instrutor deve assumir a responsabilidade da sua própria educação. Com este fim, as instituições educativas (de aprendizagem) — se forem ainda necessárias — tomarão idealmente a forma de centros de facilitação. Além disso, a descolarização da sociedade exige a negação de estatuto profissional para a profissão de ensino; o certificado de professor constitui actualmente uma restrição à liberdade de palavra. A descolarização da sociedade passa, assim, pela recuperação das liberdades constitucionais: aprendizagem e ensino por homens que nasceram livres, de preferência a homens em tratamento para adquirir a liberdade.

Outra medida para operar esta transformação da aprendizagem e esta mudança de responsabilidade consiste em libertar o acesso à realidade. Uma pessoa que cresce tem necessidade, antes de tudo de aceder às coisas, aos lugares, aos processos, aos acontecimentos, aos arquivos; actualmente, esse acesso é muito difícil; quando o saber se torna uma mercadoria, a realidade adquire a protecção da propriedade privada de tal maneira que hoje a aprendizagem

se faz acerca (*about*) da realidade, e não a partir (*from*) da realidade.

Como considera Illich o problema da escolha entre as aprendizagens possíveis feitas pelo indivíduo, tornado o único responsável? Em *Deschooling Society*, Illich aborda este problema de uma maneira que talvez ainda seja válida a seus olhos, mesmo após a sua evolução. excepto no que diz respeito ao estatuto profissional dos conselheiros pedagógicos. Não seria o caso em que alguns homens determinariam e avaliariam os objectivos pessoais dos outros. Tudo seria centrado na aprendizagem por motivação pessoal (*self-motivated*), isto é, no homem que tem a autonomia e a motivação para se desenvolver por si mesmo; assim, o problema que a sociedade se punha e a que respondia pelos programas escolares («que é que cada um deve aprender?») deveria ceder o lugar a outro: «com que tipo de coisas e de pessoas quererão os indivíduos estar em contacto para aprender?». Mais concretamente, como escolheria o indivíduo os seus programas? O contacto com os recursos educativos poderá ajudá-lo a definir os seus próprios objectivos. Os mais velhos podem aconselhá-lo sobre a competência a adquirir e os métodos a utilizar. Com efeito, a independência do aprendiz aumenta a sua necessidade de *guidance* (orientação); para o fazer, Illich previa mesmo conselheiros pedagógicos como um dos tipos de educadores profissionais que permaneceriam após a descolarização. Observe-se, todavia, que, mais tarde, Illich pôs em questão toda a profissionalização.

2. *Mudança na estrutura profissional*

Com efeito, ao nível da estrutura profissional, a medida a tomar é a da abolição do direito de constituir corporações profissionais; esta exigência é um objectivo mais radical que a tradicional exigência de propriedade ou controlo públicos dos meios de produção. A socialização dos meios de produção sem uma socialização efectiva das competências (*Know how*, mais exactamente) conduz o capitalista-sábio à posição do capitalista-financeiro; é necessário uma redução radical da estrutura profissional. Um primeiro passo, se se quer abrir a toda a gente o acesso às compe-

tências (*skills*), consistirá em levar os indivíduos competentes a partilhar a sua competência.

A esta abolição da estrutura profissional, Illich vê duas objecções possíveis: 1) o público tem necessidade de garantias profissionais; este argumento é agora posto em causa pelas associações de protecção aos consumidores; 2) o progresso será entravado se o saber — diplomas, «*skills*» e tudo o resto — for democratizado; para responder a esta objecção, é preciso mostrar a necessidade de uma nova tecnologia, diferente daquela ao serviço da qual se encontra a actual estrutura profissional.

Com efeito, não basta favorecer o acesso às pessoas que querem partilhar as suas competências; a socialização destas não é limitada apenas pelo monopólio dos programas escolares sobre a aprendizagem ou pelo dos sindicatos ou das ordens sobre as autorizações profissionais; é-o também em consequência de dificuldades ligadas à tecnologia da raridade (*technology of scarcity*).

3. *Mudança no modo de produção*

Desta maneira, no que diz respeito à mudança no modo de produção da nossa sociedade, necessária para que a desprofissionalização seja possível e para que as competências assim escolhidas e adquiridas não sejam fonte de desigualdades sociais, ao contrário de alguns que pensam que a impotência do homem na sociedade moderna é uma consequência da tecnologia que não pode criar senão sistemas gigantescos. Illich crê que a culpa desse gigantismo não deve atribuir-se à tecnologia e que é possível considerar alternativas no seu uso; além disso, essa tecnologia sob as suas formas alternativas constituirá a alternativa principal para a educação. É, com efeito, no quadro dessa mudança no uso da tecnologia que todas as outras medidas de descolarização preconizadas por Illich se tornam possíveis e tomam o seu sentido fundamental.

Se se encontram já amplas referências a este problema nas suas duas primeiras obras (*Celebration of Awareness* e *Deschooling Society*), é no seu terceiro livro (*Tools for conviviality*) que ele é sistematicamente abordado e, sem dúvida, de maneira mais profunda e mais precisa.

As competências que hoje contam são *know-how* no uso de instrumentos (*tools*) destinados a ser raros. Esses instrumentos produzem bens ou prestam serviços que toda a gente quer, mas de que apenas um pequeno número pode fruir e de que também apenas um número limitado de pessoas sabe servir-se. Devemos trabalhar para criar uma sociedade na qual o saber científico é incorporado em instrumentos úteis e de dimensões tais que estejam ao alcance de toda a gente; somente tais instrumentos podem socializar o acesso às competências. A possibilidade de uma tal economia não depende de novas descobertas científicas, mas da capacidade da sociedade em pôr-se de acordo sobre as *limitações* escolhidas. Esta é a única alternativa à poluição e à exploração dos países ricos; ela é também em benefício da maioria das pessoas dos países pobres.

É necessário, pois, reinstrumentalizar (*re-tooling*) a sociedade para que ela se torne «conviviável» (*tools for conviviality*). Illich escolheu o termo instrumento (à falta de melhor) para significar os meios que o homem utiliza na sua relação com os outros e com o mundo. O instrumento é tanto o utensílio e as máquinas como as fábricas e as instituições produtoras de bens ou de serviços, nomeadamente as que produzem «educação», «saúde», «saber», etc.

Ele escolheu também o termo «convivialidade» para designar o contrário da produtividade institucionalizada; Illich quer significar com isso a relação autónoma e criativa entre as pessoas e das pessoas com o meio. Uma economia «convivial» permitirá a todos os membros a acção mais autónoma por intermédio de meios controlados o menos possível pelos outros. As pessoas descobrem a alegria na medida em que o seu trabalho é criador, enquanto o crescimento dos instrumentos, para além de um certo limiar, aumenta a dependência, a exploração e a impotência. Os instrumentos favorecem a «convivialidade» na medida em que podem ser utilizados facilmente seja por quem for, sempre que necessário; na medida em que o seu uso pode ser facilmente aprendido e eles são de dimensões reduzidas de maneira a poder ser utilizados pelos indivíduos ou por grupos *ad hoc* de não profissionais. A sociedade «convivial» é, finalmente, aquela em que cada um pode decidir livremente utilizar o instrumento e que fazer com ele.

Para apreciar a sua concepção, Illich estabelece a teoria do duplo limiar (de inutilidade e de destrutividade), no

seio do qual um instrumento é «convivialmente» fecundo e permanece dominável; ele determina também cinco dimensões no interior das quais convém definir os critérios que permitem reconhecer, apreciar e medir a chegada aos limiares: a função biológica, o monopólio radical, a superprogramação, a polarização social, o desuso.

VI. DISCUSSÃO

1. *Comentários críticos*

Para além das aceitações ou das recusas incondicionais frequentemente de ordem emotiva, muitos comentários críticos do pensamento de Illich, em constante progressão, foram feitos e continuam a ser feitos. Referência será feita aqui a alguns entre os melhores.

O primeiro é de J. W. Lapierre, já citado. Para ele, os postulados filosóficos de Illich não parecem nem muito claros, nem muito coerentes, nem incontestáveis. Por exemplo, no que diz respeito às necessidades humanas e à liberdade:

Ivan Illich fala das necessidades humanas e da liberdade como se essas palavras tivessem um sentido universal e unívoco. Exprime-se como se soubesse, de ciência certa, de que é que os homens têm necessidade e de que é que não têm necessidade. Como o sabe ele? E que é uma necessidade? Esta noção, aparentemente clara, é hoje objecto de um exame crítico por economistas e sociólogos (Chombart de Lauwe, Baudrillard, etc.). Muitas investigações puseram em evidência a relatividade histórica e cultural das necessidades humanas. Reivindicar «o direito do indivíduo a utilizar aquilo de que tem necessidade» é atribuir a cada um uma consciência sem incertezas nem obscuridades das suas «verdadeiras» necessidades. É também supor que os «indivíduos» podem pôr-se facilmente de acordo sobre as suas necessidades sem nunca entrar em competição para as satisfazer (p. 382).

A consciência que o «indivíduo» de Illich tem das suas «necessidades» é aparentemente inata, puramente «natural»; nada tem de «cultural» e não é socialmente formada e orientada (*). Illich restaura também a crença na bondade natural do indivíduo, pondo de parte, com exagerada pressa e

com exagerada facilidade, tudo o que as ciências humanas têm a dizer-nos sobre o desejo de dominar, a vontade de poder, a agressividade, os antagonismos entre os interesses.

No final de contas, não é logicamente (e não «dialecticamente») contraditório preconizar ao mesmo tempo a liberdade para cada um de fazer o que lhe agrada e a limitação das possibilidades de satisfazer os seus desejos? (p. 385).

Esta concepção do homem está no horizonte da maneira como Illich concebe (ou não concebe) a estratégia da mudança:

Ivan Illich propõe inverter as instituições. É um objectivo. Ele descreve aquilo que, em seu entender, poderia e deveria ser — «o que deveria ser possível» (como esta fórmula é significativa!). Ele não diz como se pode inverter as instituições, por que acção o objectivo pode ser atingido, o que é necessário fazer e o que pode fazer-se. Ele sustenta, por exemplo, que uma «política radical razoável procuraria obter um amplo acordo popular sobre o que deve considerar-se como suficiente em matéria de cuidados médicos». Ele nada diz das vias e dos meios pelos quais qualquer organização ou agrupamento políticos teriam oportunidades de chegar a esse amplo «acordo». Onde estão, quais são as forças sociais mobilizáveis para um tal programa, dispostas a apoiar esta política «razoável»? (p. 386).

Com efeito, para inverter as instituições e fazer prevalecer a «convivialidade» não basta informar «as pessoas»; esta estratégia está de acordo com a ideologia das «luzes», segundo a qual basta instruir ou esclarecer os homens para mudar a sociedade. Os processos de informação têm, sem dúvida, uma grande importância política; não é essa uma razão para descurar completamente a relação das forças sociais. Ora, em momento algum, Illich toma em consideração os conflitos sociais reais das sociedades contemporâneas. Illich parece, assim, ignorar o lugar das relações sociais na definição do homem; estas têm, com efeito, a sua influência na natureza dos instrumentos e das necessidades:

Mas como é que os instrumentos e os *media* oferecidos no mercado terão eles próprios sido produzidos? O comportamento dos indivíduos que procuram e o funcionamento das organizações de oferta não

serão de modo algum determinados pelas relações sociais? A natureza dos instrumentos e a natureza das necessidades, isto é, a natureza do que é oferecido e do que é procurado, acaso não dependem de modo algum da natureza das relações sociais na própria produção dos instrumentos e na própria criação de valores? Denunciar os malefícios do produtivismo é uma coisa. Passar em silêncio os problemas da produção é outra coisa. Ivan Illich quer que os indivíduos — sempre só eles considerados — tenham entre si «relações autónomas e criadoras». Seja. Mas não cedamos à magia das palavras. Que autonomia? Que criação? Que significam esses termos confusos e ambíguos? Autónomos em relação a quê? Criadores de quê? A reivindicação da autonomia pode ser a recusa de «se ocupar dos outros» ou a defesa de privilégios adquiridos ou mesmo a possibilidade de fazer sofrer qualquer outro quando isso me agrada. As «criações» do homem nem sempre são inocentes e nunca são independentes das relações sociais (p. 389).

Segundo J. W. Lapierre, para desenvolver a «convivialidade», não é preciso inverter as instituições mas transformar as relações sociais, o que não pode fazer-se a não ser pela luta política. Observe-se, no entanto, que as instituições estão harmonizadas com as relações sociais e que uma transformação destas deve ser acompanhada por uma mudança daquelas.

O segundo comentário crítico a que gostaria de fazer referência é o de H. Gintis (7). Ele reconhece a Illich o mérito de não considerar o sistema escolar fora de todo o contexto social, o que não é muito frequente; põe também em evidência a contribuição de Illich ao estender à esfera dos serviços a crítica da sociedade de consumo, muitas vezes limitada à esfera dos bens.

No entanto, embora a sua descrição da sociedade moderna seja suficientemente crítica, a sua análise é simplista e o seu programa de acção, por consequência, não passa de uma diversão em relação às tarefas de reconstrução revolucionária, nos planos político, organizacional, intelectual e pessoal. (pp. 525-526).

O estudo de Gintis é muito longo; será feita referência somente a alguns pontos que coincidem e desenvolvem em parte os que J. W. Lapierre pôs em relevo.

Antes de tudo, para compreender o consumo numa sociedade capitalista é necessário partir da *produção* — contrariamente ao que faz Illich que toma os «valores institucionalizados» como conceito explicativo de base (p. 538). Assim, no que diz respeito à escola, não é certo que a sua função principal seja reproduzir as relações sociais de consumo; de preferência, é sobre as relações sociais de *produção* que se decalam a forma e a função da escola moderna (p. 544) (8).

Gintis cita estudos históricos que mostrariam que a escola universal obrigatória e oficial surgiu, mais ou menos directamente, das transformações nas relações de produção verificadas durante a revolução industrial e que o seu papel foi fornecer uma força de trabalho convenientemente socializada e estratificada; os momentos decisivos do sistema escolar coincidem, a seguir, ao menos na América do Norte, com a descoberta de que ele já não era capaz de desempenhar esse papel e isso em épocas em que se produziam importantes transformações qualitativas e quantitativas nas relações sociais de produção. Centrado no consumo, Illich não pode compreender como é que o sistema pôde edificar-se (pp. 547-548). Ora, sem esta compreensão das condições sociais do seu aparecimento e do seu desenvolvimento, é impossível organizar um movimento de reforma do sistema educativo, é difícil conceber uma estratégia de mudança (p. 552).

Além da crítica dirigida a Illich pelo facto deste situar a articulação entre a escola e o conjunto da sociedade de preferência ao nível do consumo que da produção, Gintis verifica que a falha principal da sua análise é o seu postulado implícito de uma «essência humana» universal anterior a toda a experiência social que poderia expandir-se mas que é reprimida por instituições manipuladoras (pp. 556, 540 e 553).

Além desta crítica à concepção do homem «anterior a todas as relações sociais», a qual, em meu entender, está subjacente quer às proposições quer à análise illichiana e tem consequências sobre a maneira como ele considera a mudança, subscrevo a observação de Jan Lister para quem as afirmações de Illich são destituídas, quase sempre, de

evidência empírica⁽⁹⁾. Seriam necessários estudos empíricos que respondessem a questões como as seguintes: que fazem realmente as escolas? que resultado produzem elas? Talvez, dir-se-á, esses estudos — que, aliás, não seriam os primeiros sobre o assunto — nos façam perder tempo a demonstrar o que toda a gente sabe por intuição e observação quotidiana, impedindo-nos de procurar, entretanto, alternativas válidas.

Uma investigação de alternativas válidas passa, no entanto, pelo conhecimento mais exacto daquilo que se quer «alternar». Illich afirma: o *hidden curriculum* tem como efeito certas atitudes e valores nos alunos e a colocação destes numa hierarquia social, económica e política; a seguir, ele dá-nos conta de que uma situação de aprendizagem que suprimisse todas as características do *hidden curriculum* não evitaria esses efeitos; isto quer dizer que não está demonstrado que os efeitos em questão sejam devidos ao *hidden curriculum*.

É difícil, com efeito, demonstrar que o sistema escolar não tem efeitos sobre as atitudes e os valores dos alunos, mas é também difícil provar que os tem. Alguns autores tentaram mostrar que a escola é um agente poderoso para modelar as atitudes sociais e os valores dos alunos (esta opinião está muito espalhada entre a maior parte dos críticos radicais do sistema escolar); a evidência reside na correspondência entre os valores implícitos nos programas e nas práticas escolares e os valores dos alunos (correspondências do género das que se ouvem constantemente: «o sistema de notação é um sistema competitivo — os alunos tornam-se competitivos», etc.). L. Bereiter⁽¹⁰⁾, que relata estas investigações, tenta aprofundar um pouco o problema. Começa por observar que outra explicação consistiria em considerar os valores da escola e os dos alunos como duas faces da mesma realidade — os valores predominantes da sociedade — de preferência a considerar uns como causa de outros. É, aliás, curioso, acrescenta este autor, que o mesmo argumento não seja utilizado para afirmar que a escola é eficaz no desenvolvimento das capacidades mentais mesmo se os programas escolares seguidos exigem progressivamente um nível crescente dessas capacidades. Reimer, de facto, afirma mesmo que, no que se refere às capacidades mentais, o que muitas vezes se pensa ser devido à escola não o é.

Avaliar empiricamente o efeito da escolarização sobre as atitudes e os valores poderia fazer-se comparando grupos com diferentes tipos de escolarização ou grupos escolarizados com grupos não-escolarizados; simplesmente esses grupos são já diferentes sob o ângulo de outras variáveis, o que impede isolar o efeito da escolarização. Bereiter cita algumas investigações que tentam estudar este problema de maneira aproximada. Assim, os indivíduos que frequentam o *College* (ensino superior) diferem nas atitudes sociais daqueles que o não frequentaram, mas as diferenças existem já antes da frequência do *College*, mesmo se a comparação é feita entre grupos de inteligência, rendimento escolar e estatuto socioeconómico idênticos. Uma comparação para testar uma das hipóteses de Dreeben, que utiliza crianças submetidas a uma fraca escolarização por causa do isolamento geográfico, mostrou que a escolarização não produzia nenhuma diferença. Bereiter reconhece que o treino em função das atitudes e dos valores pode ser eficaz; mas então já se não trata de efeitos a atribuir à instituição escolar, ao «programa oculto» da escola.

É não basta mostrar que a escolarização tem os efeitos imputados; é ainda necessário mostrar que isso é devido aos elementos do *hidden curriculum* tomados em conjunto ou isoladamente. É todo o problema da avaliação da orientação que o sistema escolar imprime aos alunos (e a avaliação na sua dupla vertente: verificar que orientação, e por causa de que factores, e julgar o seu valor). Até há pouco tempo, apenas se avaliava se os alunos tinham aprendido o que se queria que eles aprendessem; além disso, em caso de fracasso, o aluno era considerado a única variável responsável.

No que diz respeito aos efeitos sobre a colocação na hierarquia social, é difícil mostrar que todos os elementos do *hidden curriculum* não são senão a presença na escola da *hidden hand*, considerada o factor responsável da relação entre saber e poder. É verdade que os diplomas desempenham actualmente a função de factor da colocação hierárquica; mas não é difícil ver que o diploma não é o único factor: com diploma igual, aquele que tem uma rede de relações pessoais mais válida tem mais oportunidades de se colocar melhor (isto não é senão um exemplo); conhecemos também a progressiva desvalorização dos diplomas, quer por causa do excedente, quer porque as indústrias já não prestam tanta confiança à avaliação que a escola faz para

elas. O processo de avaliação, para a entrada num emprego, poderia ser separado do processo de aquisição; talvez isso favorecesse a eficácia da aquisição e permitisse distinguir mais facilmente a avaliação para «certificar» ou «sancionar» da avaliação para formar; mas poderá perguntar-se se a avaliação para «certificar» não terá às vezes valor de motivação insubstituível. De qualquer modo, o processo de avaliação para certificar deslocar-se-ia apenas e continuaria a ser factor de colocação hierárquica.

A análise institucional de Illich limita-se a certos aspectos da institucionalização da aprendizagem; a questão acabada de pôr é se os resultados sobre o comportamento e as representações dos alunos e sobre a sua colocação social devem ser atribuídos a esses elementos institucionais de que fala Illich ou a outros factores que se situam tanto no interior como no exterior da actual instituição escolar. Há, com efeito, outros aspectos da actual institucionalização da aprendizagem que não são considerados por Illich; é importante fazer aqui uma referência a várias correntes francesas de análise institucional. A tarefa importante é chegar a encontrar os elementos que são inevitavelmente correlativos da actual estrutura social e aqueles que também são válidos numa outra estrutura e podem mesmo contribuir para o advento desta. A aprendizagem permanece um facto inevitável; o mesmo se diga da sua institucionalização; o problema não é o da institucionalização ou não, mas o de «que institucionalização para que educação e para que sociedade».

Mas a abolição de uma grande parte dos elementos do *hidden curriculum* e a elaboração de alternativas do género daquelas com que Illich ilustrava as suas teses, está em vias de ter uma grande aceitação em muitos meios pedagógicos, não para objectivos de igualdade social ou de socialização socialista, mas antes em ordem a uma maior eficácia do sistema educativo em vigor. Com efeito, a crise actual da escola consiste, em parte, na decepção perante as desigualdades sociais que ela não permite superar; mas essas eram, sem dúvida, esperanças sem fundamento. Outro aspecto da crise da escola é o seu fraco rendimento expresso pela sua impotência em conduzir muitos dos alunos aos objectivos fixados para eles: a escola nem sequer realiza o seu fim explícito. Illich afirma que se não aprende na escola e que esta tira a vontade de aprender; não cremos que ele afirme directamente o que pode adivinhar-se nas entrelinhas e que,

em nosso entender, vale a pena ser enunciado ao menos como hipótese: os elementos estruturais da escola (exceptuados os conteúdos e os métodos) do género *hidden curriculum* e *hidden hand* são factores primordiais de que depende a eficácia da aprendizagem. No caso de ser demonstrado que as condições estruturais da escola de hoje têm uma poderosa influência na eficácia da aprendizagem, daí se seguiria que todos aqueles a quem essa eficácia interessa, em vez de procurar métodos cada vez mais complexos para recuperar ou evitar os «inadaptados escolares» e em vez de recorrer a especialistas cada vez mais numerosos (todos eles *psi-qualquer coisa* ...) fariam melhor em mudar primeiro essas condições; talvez velhos métodos, simples, se revelassem suficientes mesmo que não sejam muito «refinados». É, aliás, na perspectiva de alternativas que garantam uma maior eficácia do processo de aprendizagem que as sugestões de Illich têm oportunidade de ser utilizadas. As desigualdades sociais não serão superadas, mas esse é outro problema. Neste sentido, Illich inserir-se-ia no conjunto de uma série de movimentos que, antes dele e ao mesmo tempo que ele e também depois dele e por causa dele, preconizam e põem à prova certos aspectos de uma alternativa ao *hidden curriculum*. Citemos como exemplo a *non-graded school* (escola sem classes) em vigor já na escola secundária da província de Quebeque, a *free school*, os centros de formação permanente, os créditos de horas e todas as *alternatives to school*. Estes movimentos fazem experiências; as críticas e, por vezes, os desencantamentos surgem; o que parece ser válido começa a emergir e não é excluído que alguns valores pedagógicos sejam reencontrados no velho *hidden curriculum*.

2. O projecto social é inevitável

Resta um outro problema que faz charneira entre o do *hidden curriculum* e o dos programas: quem decide o que se deve aprender e quando. É o problema da orientação «escolar». Illich tem o mérito de fazer ver, uma vez mais, que esta não diz respeito somente à escolha pelos alunos de entre as opções oferecidas ou à sua distribuição nas várias possibilidades escolares feita pela instituição: o sistema escolar é já uma resposta ao problema de saber quem

decide o que convém aprender e quando. Ele recorda também que a orientação não é somente a direcção proposta (ou imposta) aos alunos em grupo ou individualmente, mas o caminho realmente percorrido na aprendizagem; isto quer dizer que se não trata apenas de uma questão de objectivos, mas também de resultados. Além disso, esses resultados estendem-se a domínios diferentes dos dos objectivos e não se situam apenas ao nível das transformações do comportamento dos alunos, mas também ao nível do lugar que eles ocupam no sistema sócio-político-económico. Esses resultados não dependem unicamente dos conteúdos ou dos métodos, mas também dos elementos estruturais da escola. Além disso, ele põe de novo em evidência que a acção do sistema escolar ou de qualquer outra instituição de aprendizagem está em relação com a orientação da sociedade, sendo essa relação de influência recíproca.

Mas quando Illich reduz a solução do problema (*quem, o quê, quanto*) à escolha livre e autónoma de cada indivíduo, cremos que simplifica. Gostaríamos de o ver discutir mais em pormenor as razões apresentadas pelas outras posições. É a sua concepção do «homem anterior às relações sociais» que o leva a essa posição que deixa muitas questões em aberto. «Quando I. Illich», escreve J. W. Lapierre, «propõe permitir àquele que se instrui ter acesso aos instrumentos e aos encontros que lhe são necessários para aprender a realizar as suas próprias escolhas», ele não se pergunta segundo que normas, que critérios e que objectivos se operarão essas escolhas individuais. Far-se-ão elas ao acaso? Acaso uma das tarefas da educação, em todas as sociedades do mundo, não é ensinar a escolher, isto é, impor ou propor regras, escalas de valores, indicar o que se faz e o que se não faz, o que é preferível e o que o não é, a fim de que a vida social seja possível? Se «aquele que se instrui» é um homem maduro, as suas «próprias escolhas» resultam da formação que recebeu, por outras palavras, da classe ou da casta a que pertence, da família ou da linhagem em que nasceu, da escola que frequentou ou das cerimónias de iniciação que seguiu, dos grupos em que participou, etc. Se «aquele que se instrui» é uma criança, que serão as suas «próprias escolhas» sem guia, sem orientação, sem regras nem valores? Por que revelação, por que «imortal e celeste voz», o indivíduo de Ivan Illich é capaz, antes de ter apren-

dido seja o que for, de escolher o que lhe convém aprender?» (p. 384).

Mas Illich tem, sem dúvida, razão em querer colocar cada indivíduo no centro da construção do seu caminho, situando-se assim no quadro geral da corrente da autodeterminação e da autogestão cuja reivindicação é que o indivíduo se torne sujeito da sua própria orientação, em vez de ficar sujeito à orientação imprimida pela sociedade. Embora tendo este mérito, Illich esquece, todavia, que essa autonomia não é dada, mas tem de se conquistar, e isso passando pelos caminhos impostos por outros e defrontando as suas exigências. Por vezes seríamos levados a crer que ele pensa que cada indivíduo tem em si uma vocação inata que não exige senão espaço para se desenvolver; seríamos levados a crer que ele esquece o lugar da cultura na construção do homem.

Além disso, a sua concepção do processo de escolha pelo indivíduo autónomo parece cair noutra posição extrema, também ela corrente nos nossos dias: a importância primordial reservada, nesse processo, aos interesses, à motivação dos indivíduos. Esta posição é uma reacção à tendência que atribui uma importância determinante às aptidões, e na qual os interesses e a motivação não são considerados senão como factores de êxito ao lado dos traços cognitivos. O que o indivíduo quer deve tornar-se o centro do processo de escolha. O defeito desta posição consiste em não ter em conta o facto de que os interesses e a motivação são elementos de valores construídos pelo indivíduo em interacção com o meio e não provêm de uma «imortal e celeste voz»; isto implica que todas as «valorizações» não têm a mesma importância; há critérios, mesmo que não sejam universais, e pode aprender-se a avaliar melhor.

O processo da determinação dos programas para um indivíduo foi, durante muito tempo, deixado a pessoas que não o próprio e dizia basear-se quase inteiramente numa avaliação dos traços psicológicos em relação com o êxito. Como reacção, preconiza-se a escolha pelo indivíduo, mas esquece-se que a autonomia se adquire; além disso, distingue-se a escolha da própria avaliação, mas tende-se a negar o lugar desta na decisão; finalmente, põe-se em relevo a importância dos interesses e da motivação a fim de saber o que vale para o indivíduo e comete-se, com essa avaliação, o erro presente na avaliação em função do êxito: o que se

pretende avaliar é considerado um dado de base, não educável ou não criticável, que se trata unicamente de descobrir.

Admitimos que o ser humano deve inevitavelmente seguir programas educativos (não necessariamente sistemáticos) antes que seja capaz de determinar ele próprio quais; esses programas devem, portanto, ser determinados por outros. Na nossa sociedade actual, dificilmente se concebe que uma parte dessa educação imposta, inevitável, não passe por um período de educação sistemática obrigatória. Isto com a condição de que exista a mais ampla participação na elaboração das decisões a todos os níveis e que a descentralização das decisões seja a maior possível; ao nível da escolha e da realização de um programa de aprendizagem, as decisões devem ser tomadas por outros e não por aquele que aprende somente na medida em que ele é incapaz disso; de qualquer maneira, tudo deve ser feito para que as comunidades locais se tornem o mais capazes possível de escolher e de realizar os programas educativos; do mesmo modo, o indivíduo deve aprender o mais cedo possível a determinar os seus próprios programas: é mesmo fácil de conceber a eventualidade de uma aprendizagem sistemática com esse fim, sem com isso esquecer que isto constitui uma dimensão da instituição educativa no seu conjunto.

Notas

(¹) Uma primeira versão deste capítulo foi publicada na *Revista Portuguesa de Pedagogia*, IX (1975) pp. 47-81. Nesta edição omitem-se quase totalmente as sete dezenas de notas de pé de página daquela versão.

(²) A obra mais conhecida de Illich acerca do sistema escolar é *Deschooling Society* (*Descolarização da Sociedade*) publicada em 1971. Em 1973, publicou *Tools for conviviality* (*Meios para a convivialidade*) em que a insituição escolar já não é senão uma das instituições sociais para as quais é proposta uma política de «inversão». Entre os seus inúmeros artigos, há um publicado no intervalo dessas duas obras — «The Alternative to Schooling» — («Alternativa à Escolarização») — e ainda totalmente consagrado a escolarização, mas no qual Illich vai mais longe que em *Deschooling Society*.

A imagem corrente, nos países europeus, do pensamento de Illich é uma interpretação de *Deschooling Society* claramente criticada nesse artigo.

(³) Illich identifica a estrutura invariante com o *hidden curriculum*; é verdade que, em *Deschooling Society*, a sua análise se reduzia ao *hidden curriculum*; em «*The Alternative to Schooling*», ela estende-se às *hidden foundations* e à *hidden hand* (ver explicações adiante). Pensamos que corresponde melhor ao pensamento de Illich englobar essas três séries na estrutura comum constitutiva da escolarização. A terceira série, sobretudo, é importante para evitar certos mal-entendidos surgidos após a publicação

de *Deschooling Society*, especialmente no que diz respeito ao «mercado aberto da aprendizagem» (ver adiante).

(⁴) O que seria difícil dada a análise proposta no parágrafo seguinte.

(⁵) J. W. Lapierre, «Illich en débat», *Esprit*, Março de 1972, pp. 385 e 390.

Tenhamos presente que o relatório da UNESCO — *Apprendre à être* — aconselha a tomar este caminho. Observe-se que Reimer crê também na ineficácia da descolarização que não implica mudanças sociais mais amplas. (*School is Dead*, Penguin Books, Middlesex, 1971, pp. 146-150).

(⁶) Crítica idêntica da concepção do «homem autónomo» de Illich é feita por J. Perucard: «Tudo se esclarece quando Illich cita Aristóteles. Com efeito, segundo Aristóteles, o universo é composto por indivíduos autónomos que tendem, segundo as suas virtualidades próprias, para uma perfeição própria a cada um deles. Mesmo os indivíduos que pertencem à mesma espécie têm cada um, em si mesmos, toda a energia necessária para agir, para se realizar sem ter que fabricar, isto é, que modificar, que mutilar outros indivíduos (...). Cada indivíduo contém todas as virtualidades e deve decidir sozinho das necessidades e das acções com que as satisfará. As instituições constrangedoras que nós conhecemos impedem as virtualidades individuais, conduzem os indivíduos para caminhos que não são os seus, lançam-nos na infelicidade (...) O postulado de Illich é que o homem existe como indivíduo autónomo, e essa autonomia é dada. Vejo mal como estabelecer as quatro redes do saber, como mantê-las, assegurá-las, desenvolvê-las sem constranger os homens a investir, sem os estimular a participar nessas redes: estimulá-los, motivá-los, isto é, agir sobre eles, inflectir os seus desejos e as suas acções, por algumas violências agradáveis ou por intervenções enérgicas. [«Illich = Maurras + Aristote», in *Cahiers Pédagogiques*, 29, 1972, n.º 109, p. 15]. Esta crítica da falta de estratégia de mudança é frequente.

(⁷) H. Gintis, «Towards a political economy of education. A radical critique of Ivan Illich's *Deschooling Society*», *Harvard educational review*, XLII, 1972, pp. 70-96. Cf. a tradução francesa: «Critique de l'Illichisme», in *Temps modernes*, 29 (1972), n.º 314-315, pp. 525-557. As citações são tiradas desta tradução.

(⁸) Ao analisar os efeitos do *hidden curriculum* sobre o comportamento dos indivíduos, mostrou-se que Illich faz também referência à função de cegueira sobre a contradição entre o mito da sociedade igualitária e a realidade da classificação social; foi feita também referência ao efeito sobre a colocação dos indivíduos nas relações de produção. Mas é verdade que Illich insiste de preferência sobre a reprodução do «consumidor»; de qualquer maneira, o que Illich não considera é como este «*hidden curriculum*» surgiu e quem está interessado pelos efeitos que ele lhe atribui.

(⁹) J. Lister, «The concept of deschooling and the future of secondary education», in *Documenta CIDOC*, A/E. 72/349, Cuernavaca, 1972.

(¹⁰) «Schools Without Education», in *Harvard Educational Review*, LXII, 1972, pp. 390-413.

CAPÍTULO QUINTO

A DEMOCRATIZAÇÃO DA ORIENTAÇÃO DOS ALUNOS
E OS PROGRAMAS ESCOLARES

Se há um projecto social de orientação dos alunos implícito em toda a instituição escolar que se detecta ao nível dos resultados por esta provocados, também é certo que existe um projecto explícito que se manifesta, em termos de objectivos, nos programas escolares.

Um dos objectivos globais do projecto social de orientação dos alunos presente na unificação do ensino secundário é a democratização da educação. O presente capítulo toma posição entre as várias significações que têm sido atribuídas a esta expressão, optando assim por um determinado projecto social a prosseguir. O esclarecimento de tais significações permite ainda ver que o objectivo de democratização de educação pode e deve informar os programas escolares; com efeito, certos modos de compreender a democratização da educação dispensam que esta se traduza ao nível dos programas escolares ⁽¹⁾.

I. UNIFICAÇÃO E UNIFICAÇÕES

A elaboração dos programas é uma etapa importante para a concretização de uma das medidas fundamentais tomadas no sector da educação após o 25 de Abril de 1974: a unificação do ensino secundário.

Digo concretização porque unificar o ensino liceal e técnico é uma medida que, embora capital, não deixa de ser

de âmbito muito geral e terá, finalmente, o significado que lhe for dado pelos vários aspectos que a concretizam. Existem, com efeito, diversos tipos de ensino unificado: são os planos de estudo, os programas, os métodos de ensino e de avaliação, a competência dos docentes, o quadro institucional da aprendizagem e o próprio sistema economico-político do País que originam uma forma concreta e específica de unificação.

Esta distinção entre a unificação em abstracto e as várias unificações concretas possíveis é importante para evitar que se julgue:

- que qualquer medida é correcta desde que se insira no quadro da unificação;
- que se atinge a unificação pondo em questão um ou outro (ou mesmo todos) os elementos da sua concretização;
- e que, o mais grave, certos objectivos fundamentais são alcançados desde que haja o ensino unificado e quaisquer que sejam os elementos da sua concretização.

De facto, em quase todos os países do mundo, mais cedo ou mais tarde, se decidiu unificar o ensino secundário (ou pelo menos o seu 1.º ciclo) sem que por isso possamos concluir que se quiseram obter (ou obtiveram) os mesmos objectivos em todos esses países.

II. AS VÁRIAS «DEMOCRATIZAÇÕES»

O motivo principal apontado para justificar a unificação do ensino secundário tem sido a democratização da educação. Mas várias concepções de tal democratização têm estado na base das estratégias seguidas. Ora, nem todas se coadunam com o espírito nem com a letra daquilo que a Constituição da República atribui como finalidade à educação. E porque é dentro da linha marcada pela Constituição que se deve operar a unificação do ensino secundário em Portugal, será oportuno caracterizar um pouco essas concepções.

Simplificando, poderíamos dizer que certas concepções de democratização do ensino acentuam os aspectos quantitativos, enquanto outras tomam como ponto de partida as transformações qualitativas.

Isto é, as primeiras não discutem a escolaridade, o ensino, a educação; há uma escolaridade, mas poucos usufruem dela, pelo que é preciso democratizar o ensino fazendo que haja *escola para todos* e a *mesma* escola para todos. Já aqui encontramos os sistemas unificados.

As segundas, pelo contrário, encaram a democratização do ensino não já relativamente à quantidade dos que beneficiam dum ensino único mas sim relativamente ao que o ensino produz, aos resultados da escolaridade.

A concepção de democratização do ensino que se coaduna com a nossa Constituição é aquela que se preocupa também com a natureza dos resultados da educação e que os analisa em termos sociais; numa palavra, é aquela que se preocupa com a função da educação. Com efeito o artigo 73.º da Constituição estipula:

O Estado promoverá a democratização da educação e da cultura e as condições para que a educação [...] contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista.

Mais concretamente, o artigo 74.º é claro:

O Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho.

Acontece, porém, que, mesmo dentro duma concepção qualitativa da democratização do ensino, há perspectivas que se afastam nitidamente da nossa Constituição.

Assim, segundo uns — a concepção liberal é a mais antiga — para que o ensino não seja instrumento de selecção social é preciso que seja igual para todos, sem privilegiar a origem social dos alunos. Deste modo, as diferenças nos resultados são apenas devidas ao mérito e às aptidões de cada um. As estratégias que correspondem a esta óptica são a expansão do número de inscritos e o ensino unificado. Caricaturando: «filhos dos trabalhadores para a escola e a mesma escola para os filhos dos trabalhadores e para os outros». «Esqueceram-se», porém, que o mérito e as capacidades estão em relação com a origem social dos alunos. Assim, logo que a selecção reaparece no momento da entrada em estruturas diferenciadas do ensino ou de entrada na vida profissional, verifica-se que os alunos oriundos das classes favorecidas são novamente privilegiados.

É neste contexto que surge uma concepção mais radical: é preciso que a escola, a partir de dados iniciais diferentes, produza, no final, resultados iguais; é preciso que a escola compense as diferenças entre os alunos de origem social diversa; igualdade de possibilidades na educação não significa igualdade de tratamento, mas possibilidade igual de ser tratado de maneira diferente.

Contudo, todas estas concepções se preocupam apenas com a distribuição dos indivíduos numa estrutura social que não contestam. Caricaturando mais uma vez: «o importante é que também os filhos dos trabalhadores atinjam posições elevadas na hierarquia social». «Esquecem-se» de analisar o valor democrático desta hierarquia.

Se a educação desempenha uma função conservadora de hierarquia social injusta, servindo de instrumento de distribuição dos indivíduos nessa hierarquia e mentalizando-os para a «justeza» de tal hierarquia, a verdade é que só indirectamente pode contribuir para a transformação dos indivíduos no sentido de se tornarem obreiros de uma sociedade democrática e socialista. Julgo que é esta a democratização do ensino que se coaduna com a nossa Constituição (art.ºs 73.º e 74.º).

Para esta democratização não basta preocuparmo-nos com o acesso e com os métodos: a natureza e o valor dos conteúdos, dos objectivos e dos resultados são primordiais. Isto é, mais do que da democratização da educação, trata-se da educação democrática para todos: aquela que capacita as pessoas para lutar pela construção de idênticas condições sociais de existência para todos.

III. OS PROGRAMAS DO UNIFICADO

No contexto traçado pela Constituição da República Portuguesa, os programas de ensino ocupam um lugar estratégico importante. Por isso, o seu valor para o significado social positivo da unificação do ensino secundário, ou seja, a sua dimensão política, deve merecer a maior das atenções.

Assim, a primeira questão a pôr acerca de cada programa é a seguinte: «para que serve esta aprendizagem no âmbito da construção da personalidade social dos alunos desta idade?» Depois é necessário enunciar os objectivos

específicos de cada disciplina em termos dos resultados a atingir pelos alunos no final da aprendizagem. Certamente que não se tratará apenas nem principalmente de aceder a mais uma parcela de saber teórico já constituído. A este propósito o n.º 3 do artigo 74.º da Constituição sublinha: «Na realização de política de ensino incumbe ao Estado [...] estabelecer a ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais». Convém, pois, estar atento para que a unificação não seja uma «licealização» do ensino (2).

Quanto melhor o programa estiver especificado em termos das competências a adquirir, necessárias para a solução dos problemas da existência dos alunos em sociedade, mais facilmente se poderá realizar o processo de avaliação continuamente integrado na aprendizagem.

Mas cada disciplina não deve ser mais do que uma parte do todo coerente constituído pelo conjunto das disciplinas. Daí a necessidade de os autores dos diversos programas cooperarem entre si para garantirem que as diversas disciplinas contribuam harmonicamente para o desenvolvimento da personalidade de cada aluno, que é única.

Claro que o 8.º ano se segue aos precedentes, pelo que é fundamental ter presentes os programas dos 5.º, 6.º e 7.º anos da escolaridade; o ideal seria elaborá-los todos ao mesmo tempo, ou que a mesma equipa os elaborasse todos sucessivamente; mas isto só será possível no futuro.

Não é de ficar porém apenas ao nível da formulação dos objectivos. Além do enunciado sequencial dos objectivos a atingir em cada disciplina, é preciso fornecer aos professores sugestões que conduzam os alunos aos resultados desejados. E mais: é preciso preparar os professores para a realização deste projecto.

IV. CONCLUSÃO

O carácter inevitável do projecto social de orientação para os alunos, implícito ou explícito, não quer dizer que não se deva procurar modificar o seu sentido, quando este for considerado indesejável. Esta intervenção no projecto social de orientação para os alunos não é única nem principalmente tarefa do profissional da orientação, mas este deve agir, também, a este nível e não apenas ao nível do projecto pessoal do aluno. Com efeito, além de preparar este

para um confronto crítico do projecto pessoal com o projecto social, deverá ainda, na sua função de consultor junto das mais variadas instâncias de que depende o projecto social (pais, professores, opinião pública, associações, etc.), procurar influenciar as desejáveis modificações deste.

Notas

(1) Este capítulo retoma, quase na íntegra, o texto de uma comunicação que, enquanto Secretário de Estado da Orientação Pedagógica do VI Governo Provisório, dirigi, em 17 de Maio de 1976, à comissão de elaboração dos programas para o 8.º ano da escolaridade.

(2) A este propósito referi na comunicação que, enquanto membro do VI Governo Provisório, dirigi ao País em 15 de Novembro de 1975: «Nas propostas (a elaborar acerca da estrutura, planos de estudos e programas de ensino secundário unificado) deverá dar-se muita atenção:

- à preparação de *todos* os jovens para o trabalho e pelo trabalho;
- à articulação do trabalho manual e do trabalho intelectual;
- às ciências integradas e às tecnologias;
- às progressivas opções dentro da mesma escola e em função de zonas de intervenção;
- à articulação com a formação profissional;
- aos vários problemas que interessam muito especialmente os jovens;
- à supressão de especializações que não se justificam ou que só preparam para a Universidade;
- ao valor idêntico a atribuir ao diploma final para efeitos de acesso ao ensino superior.»

II Parte

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

CAPÍTULO SEXTO

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES APÓS 25 DE ABRIL DE 1974

Neste capítulo sobre políticas de formação de professores em Portugal, após 25 de Abril de 1974, ⁽¹⁾ vou circunscrever-me às principais medidas tomadas pelos diferentes Governos e pela Assembleia da República, ao longo destes quatro anos ⁽²⁾. Não me preocuparei, contudo, com a execução de tais medidas: grau de execução, dificuldades encontradas e motivos de eventual ausência de execução. Muito menos me debruçarei sobre a avaliação das medidas executadas. É evidente que as questões relativas à execução e à avaliação são muito importantes, mas exigem uma metodologia que não se coaduna com as circunstâncias em que esta comunicação foi elaborada ⁽³⁾.

É ainda evidente que a realidade da formação de professores ultrapassa aquilo que constitui objecto de decisão política; refiro-me a tudo o que depende da iniciativa dos estabelecimentos de formação, dos professores e dos alunos, sem já falar dos modelos socioculturais. Não só não me referirei a esta realidade, que se situa fora do «superiormente determinado», como ainda omitirei a menção de tudo o que sobre a formação de professores se pensou, se imaginou, se desejou ou se preparou, em Portugal, após 25 de Abril de 1974, mas que nem sequer ao nível legal chegou a tornar-se realidade.

Ainda que me concentre, exclusivamente, no inventário das medidas oficialmente tomadas neste domínio, não vou, contudo, preocupar-me com o enquadramento histórico

e político de cada uma. Para além de razões metodológicas, dois motivos me levam a agir deste modo: a proximidade dos acontecimentos, por um lado, e o facto de ter estado, pessoalmente, próximo de alguns deles, por outro. É por isso, também, que procurarei evitar o pormenor, o anedótico e a polémica (4).

Deste modo, vou inventariar as medidas relativas à formação de educadores de infância, de professores do ensino primário, de professores do ensino preparatório e secundário e de formadores de professores, bem como as que se referem à formação em serviço de todos estes docentes. Para concluir, enunciarei alguns problemas relativos à formação de professores, em Portugal, sobre os quais não poderá deixar de se pronunciar uma definição política global que se aguarda com todo o interesse que a questão merece. Para ser mais completo, deveria ainda referir-me à formação de professores-educadores do ensino especial, do ensino superior e da educação de adultos, embora pouco houvesse a mencionar (5).

I. FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA (6)

Em 25 de Abril de 1974, funcionavam, a nível oficial (7), duas Escolas de Educadores de Infância criadas, em Junho do ano anterior, ao abrigo do «decreto das experiências pedagógicas» (8). Um mês após esta criação, a lei da «Reforma Veiga Simão» instituiu as Escolas de Educadores de Infância; os respectivos cursos teriam a duração de três anos (incluindo o estágio) e a eles poderiam aceder os diplomados com o curso geral do ensino secundário (o que, de acordo com aquela lei, correspondia a dez anos de escolaridade) (9).

Após 25 de Abril de 1974, realizou-se a integração da formação de educadores de infância com a de professores do ensino primário; um ano depois do início da experiência, terminou-se com esta integração e criaram-se as Escolas Normais de Educadoras de Infância; alguns meses volvidos, novamente se instituiu a integração, sem que, contudo, já tenha sido determinado se ela será apenas institucional ou também curricular; igualmente se determinou a reconversão destas Escolas Normais em Escolas Superiores.

Assim, em Julho de 1975, foi autorizado o funcionamento de cursos para a formação de educadores de infância nas Escolas do Magistério Primário que para tal oferecessem possibilidades; tanto para os educadores de infância como para os professores primários os cursos durariam três anos, sendo o primeiro comum aos dois cursos (10). A razão invocada no despacho para esta integração (integração no mesmo estabelecimento e integração curricular), medida que retomava a tradição republicana (11), era a necessidade de preparar educadores de infância que permitissem o incremento da educação infantil, necessidade conjugada com a urgência em diminuir o número de professores primários a diplomar, a fim de evitar ou minimizar o seu desemprego, já então previsível (12).

No início das suas actividades, o I Governo Constitucional começou por suspender esta possibilidade de os cursos de educadores de infância funcionarem nas Escolas do Magistério Primário (13). Depois, propôs à Assembleia da República a instituição de Escolas Normais de Educadores de Infância, o que veio a acontecer em Fevereiro de 1977 (14). De imediato, exige-se o curso geral do ensino secundário para o ingresso nestas escolas, mas no Estatuto, a aprovar pelo Governo, deve providenciar-se para que seja requerido o curso complementar (15).

Mas eis que, já quase no final do I Governo Constitucional, este institui, ao abrigo de autorização legislativa concedida pela Assembleia da República, o Ensino de Curta Duração (16) «tendente à formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação, a nível superior intermédio». A formação destes profissionais de educação realizar-se-á em Escolas Superiores de Educação e o MEIC definirá, por decreto, as condições em que as Escolas Normais de Educadores de Infância e as Escolas do Magistério Primário serão reconvertidas em Escolas Superiores de Educação (17). Estas Escolas terão como finalidade formar educadores de infância e professores do ensino primário e nelas poderão ser criados cursos de especialização no domínio do ensino especial destinados a profissionais de ensino.

Este decreto parece apontar, novamente, para a integração da formação de educadores de infância e de professores primários numa única instituição, como já se ensaiara durante o ano lectivo 1975-1976; o futuro o dirá, precisando, ainda, se a integração será também curricula (18).

II. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO (*)

Em 25 de Abril de 1974, a formação de professores do ensino primário realizava-se nas Escolas do Magistério Primário (20); o curso, a que se acedia com o 2.º ciclo liceal ou equivalente, mediante exame de admissão, tinha a duração de dois anos, constava de áreas de formação psicopedagógica — teórica e prática — e a profissionalização obtinha-se pela passagem do Exame de Estado, após aquela formação.

Segundo a lei da «Reforma Veiga Simão», a formação de professores do ensino primário continuaria a realizar-se nas Escolas do Magistério Primário; o curso passaria a ter a duração de três anos e a ele poderiam aceder os diplomados com o curso geral do ensino secundário (o que correspondia a dez anos de escolaridade); os dois primeiros anos abrangeriam disciplinas comuns ao curso complementar (11.º e 12.º anos de escolaridade) e um núcleo de disciplinas de Ciências da Educação; o terceiro ano destinava-se a proporcionar aos alunos um contacto mais íntimo com a realidade da sua futura vida profissional, envolvendo a realização de um estágio, nas escolas primárias (21). Esta lei não chegou, porém, a ser regulamentada.

Após 25 de Abril de 1974, através de sucessivas medidas, deixou de ser exigido o Exame de Estado; a duração do curso estendeu-se a três anos, com novo plano de estudos e com novos programas, integrando formação académica e formação psicopedagógica; passou a ser exigido o curso complementar do ensino secundário para a ele aceder e, finalmente foi decretada a reconversão das Escolas do Magistério Primário em Escolas Superiores de Educação, onde serão formados os educadores de infância e os professores do ensino primário, pelo menos.

Assim, no início do ano lectivo de 1974-1975, as Escolas do Magistério Primário ficaram abrangidas pelo «decreto das experiências pedagógicas», o que facilitou sucessivas reestruturações por simples despacho (22). Foi deste modo que, na mesma altura, se realizou uma primeira reestruturação provisória do plano de estudos e dos programas (23); o Exame de Estado deixara de ser exigido no final do ano lectivo 1973-1974 (24).

No final do ano lectivo 1974-1975, efectuou-se uma segunda reestruturação, mais profunda (25). A duração do

curso passou para três anos, o primeiro, como já vimos, comum aos futuros professores primários e aos futuros educadores de infância; o plano de estudos foi completamente renovado; embora se tivesse pensado no curso complementar, manteve-se, porém, a exigência do curso geral do ensino secundário para o acesso, mediante exame de admissão (26); utilizaram-se os programas do ano anterior e, para as novas disciplinas, elaboraram-se outros de carácter transitório (27).

Para o ano lectivo 1976-1977, o I Governo Constitucional aprovou o plano de estudos e os programas, praticamente de acordo com o projecto deixado pelo VI Governo Provisório, e regulamentou o recrutamento de professores por concurso, questão relativamente à qual o VI Governo Provisório também deixara um projecto (28). Mais tarde, o mesmo Governo determinou que fosse exigido o curso complementar do ensino secundário para o acesso às Escolas do Magistério, a partir desse ano lectivo, e regulamentou, em consequência, o respectivo exame de acesso (29). No início do corrente ano lectivo, procedeu-se a mais um reajustamento do plano de estudos e dos programas. Finalmente, foram instituídas as Escolas Superiores de Educação a que já me referi (30).

III. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PREPARATÓRIO E SECUNDÁRIO (*)

Na altura do 25 de Abril, para ser docente profissionalizado, nos ensinos preparatório e secundário, era legalmente necessário:

- *formação académica*: possuir, pelo menos, um bacharelato, excepto para algumas disciplinas oficiais, para a educação física, para a educação musical e visual;
- *formação pedagógica teórica*: ter realizado o Curso de Ciências Pedagógicas;
- *formação pedagógica prática*: ter efectuado o estágio e o exame de estado.

A Universidade garantia os dois primeiros requisitos e o estágio era assegurado em centros directamente dependentes das direcções gerais de ensino. Nenhum destes requi-

sitos era, contudo, necessário para exercer a docência; assim, a maior parte dos docentes não tinha efectuado o estágio e, entre estes, não poucos nem sequer possuíam habilitação académica. Com efeito, na maior parte dos casos o estágio não se seguia à restante formação; a partir de 1971, os alunos das Faculdades de Ciências passaram a ter um regime específico: após o bacharelato, podem realizar a licenciatura no ramo educacional através do qual adquirem a formação pedagógica, teórica e prática.

Segundo a lei da «Reforma Veiga Simão», os professores do ensino preparatório (5.º a 8.º anos de escolaridade naquela reforma) obteriam a sua formação nas Escolas Normais Superiores, cujos cursos durariam três anos e incluiriam o estágio. A formação de professores destinados ao curso geral do ensino secundário (9.º e 10.º anos de escolaridade naquela reforma) seria obtida com o grau de bacharel completado por cursos que confeririam uma licenciatura científico-pedagógica. A formação de professores do curso complementar do ensino secundário (11.º e 12.º anos de escolaridade naquela reforma) exigiria a obtenção de uma licenciatura complementada por cursos ministrados nos Institutos de Ciências da Educação. De facto, ainda segundo a mesma lei, os cursos destes Institutos proporcionariam a formação complementar requerida para o exercício de funções docentes no ensino secundário, incluindo o estágio⁽³²⁾.

Apenas a parte relativa às Escolas Normais Superiores chegou a ser regulamentada, tendo sido criadas nove escolas; a Comissão Instaladora da Escola Normal Superior de Lisboa chegou mesmo a apresentar um programa de desenvolvimento com proposta de cursos.

Após 25 de Abril de 1974, a política de formação de professores do ensino preparatório e secundário tem-se definido pela negativa: extinção, suspensão ...; algumas das medidas tomadas de natureza afirmativa ou são de carácter transitório, ou não tiveram seguimento, ou o seu futuro se afigura incerto.

De facto, logo em 1974, foi suspensa a instalação das Escolas Normais Superiores⁽³³⁾, deixou de ser exigido o Exame de Estado e o Curso de Ciências Pedagógicas, cujo funcionamento entretanto cessara, não mais foi exigido para o ingresso no estágio pedagógico, mantendo-se, porém, a licenciatura do ramo educacional⁽³⁴⁾.

As alterações sofridas pelos estágios, se exceptuarmos a de ordem quantitativa, não foram de monta e sempre se apresentaram como soluções transitórias, enquanto não se procedia à sua reestruturação global⁽³⁵⁾. Os planos de estudos dos diferentes cursos superiores que habilitam para a docência sofreram modificações que, se porventura visavam proporcionar uma formação mais actualizada, nem sempre tiveram em conta o nível de ensino nem o conjunto de disciplinas que os futuros professores leccionariam; de qualquer maneira, não contemplavam a formação pedagógica.

Com o VI Governo Provisório, e no prolongamento de preocupações de Governos anteriores, começaram a surgir algumas medidas mais afirmativas, embora centradas, essencialmente, nos novos estabelecimentos do ensino superior⁽³⁶⁾. Assim, nesta Universidade do Minho e noutros estabelecimentos do ensino superior, iniciaram-se Cursos de Formação de Professores que integram as três componentes clássicas da formação de pessoal docente⁽³⁷⁾. Além disso, foi criada na Universidade de Lisboa a Faculdade de Pedagogia, destinada não só a formar especialistas de ciências da educação mas também a complementar, com a formação pedagógica, a formação académica adquirida nas diversas escolas existentes (que não são apenas as Faculdades de Letras e de Ciências), como ainda a assegurar, se necessário e eventualmente com a colaboração doutras escolas, cursos completos de formação de professores⁽³⁸⁾. E não se esqueça a criação dos Institutos Superiores de Educação Física que, entre outros objectivos, se destinam à formação de professores de educação física a nível superior⁽³⁹⁾.

O I Governo Constitucional extinguiu a Faculdade de Pedagogia⁽⁴⁰⁾, regulamentou o funcionamento do estágio do ramo educacional das Faculdades de Ciências e dos Institutos Superiores de Educação Física⁽⁴¹⁾ e criou o quadro de professores adjuntos do ensino preparatório e secundário ao qual podem concorrer os professores que, embora não possuam o estágio, satisfaçam a certas condições de idade e de tempo de serviço⁽⁴²⁾.

O II Governo Constitucional determinou uma reforma dos planos de estudos das Faculdades de Letras e de Ciências de acordo com os seguintes princípios: fixação em quatro anos do primeiro grau universitário (que se designará de licenciatura, pela eliminação do bacharelato) e dis-

tinção, em ambas as Faculdades, entre a obtenção da licenciatura e a formação psicopedagógica dos licenciados candidatos à docência no ensino preparatório e secundário (43). Não deve tardar a publicação do diploma legal relativo a esta reforma. Então se verá (ou talvez ainda não) qual o destino (natureza, ocasião, lugar, necessidade) desta formação psicopedagógica (44).

IV. FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES

Referir-me-ei apenas aos docentes que trabalham na área pedagógica (teórica e prática ou teórico-prática) da formação de educadores de infância e de professores do ensino primário, preparatório e secundário. Não falarei, pois, dos docentes que trabalham na formação dita «acadêmica»; muito menos me debruçarei sobre a formação de outros técnicos de educação (inspectores, planificadores, gestores, etc.) ou de especialistas em Ciências da Educação (45).

Segundo a lei da «Reforma Veiga Simão», os professores destinados ao ensino das disciplinas de Ciências da Educação nas Escolas de Educadores de Infância, na Escola do Magistério Primário, nas Escolas Normais Superiores e em outros estabelecimentos de preparação de professores onde devesse ser ministrado o ensino daquelas ciências seriam formados nos Institutos de Ciências da Educação das Universidades (46). Tais Institutos não chegaram a ser criados.

Durante os Governos Provisórios, nas Escolas do Magistério, estas disciplinas podiam ser ministradas por pessoas com a formação adequada obtida no estrangeiro; o I Governo Constitucional dificultou essa possibilidade em 1975-1976, reservando prioritariamente a docência daquelas disciplinas para os licenciados em Filosofia e História (47). Com a criação da Faculdade de Pedagogia, durante o VI Governo Provisório, surgira uma instituição que poderia contribuir para formar tais professores; entretanto, como já foi referido, o I Governo Constitucional extinguiu essa possibilidade.

O I Governo Constitucional, porém, além de ter criado os Cursos Superiores de Psicologia (48), que garantirão, sem dúvida, a formação de professores de psicologia, preo-

cupou-se ainda de outro modo com a formação de formadores de docentes, ao determinar, no final de 1976, a constituição de uma Comissão Instaladora do Curso de Formação de Formadores (49). Embora nos seus considerandos se faça alusão à preparação de metodólogos, nunca o despacho esclarece se é apenas a estes que se refere quando fala de «formadores», nem explicita de que formação se trata. Sem dúvida que o futuro dirá se a intenção do legislador era (ou virá a ser) a de restringir este curso à preparação dos encarregados da formação pedagógica prática ou de o estender aos professores das disciplinas de Ciências da Educação ou, ainda, se a intenção era a de acabar com esta duplicação de formadores, através da criação de uma figura única encarregada da formação pedagógica teórico-prática; o futuro dirá, também, se é intenção colocar tal curso no âmbito da Universidade ou não; o futuro dirá, finalmente, se esta formação de formadores se centrará apenas sobre a preparação pedagógica prática de todos os formadores ou se tem objetivos mais globais.

V. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

No nosso país, a formação de docentes já em serviço, além de se destinar a garantir a actualização dos professores ou, melhor dizendo, a sua formação contínua, tem também de enfrentar o problema do completamento de habilitações (académicas ou pedagógicas) daqueles que ainda não estão profissionalizados. Vejamos como estes problemas têm sido abordados pelos diferentes Governos após 25 de Abril de 1974.

No que diz respeito à actualização dos professores, justificada sobretudo por causa das mudanças ocorridas nos programas e pelos novos aspectos da função docente que essas mudanças, ou outros factores, evidenciavam, realizaram-se «reciclagens». Tais actividades, de curta duração e de custo relativamente elevado, asseguradas por professores do mesmo ou doutro nível de ensino e apoiadas, mais ou menos, com documentação escrita e audiovisual, têm sido organizadas, na quase totalidade, pelas respectivas Direcções-Gerais.

Relativamente aos professores a quem falta a preparação pedagógica para completar a formação legalmente

exigida, o problema — que se coloca essencialmente no caso dos professores do ensino preparatório e secundário — tem sido resolvido pela organização dos estágios sob os auspícios, também, das correspondentes Direcções-Gerais; já me referi ao estágio destes professores quando falei da sua formação inicial, de que faz parte embora se realize quase sempre «em serviço» e, às vezes, depois de muitos anos de serviço.

No que diz respeito aos professores «sem habilitações», a questão põe-se no ensino primário (com o caso das regentes escolares) e no ensino preparatório e secundário. Para as regentes foram criados, durante o VI Governo Provisório, cursos especiais de completamento de habilitações em substituição de cursos intensivos existentes desde 1973⁽⁵⁰⁾. Quanto aos professores do ensino preparatório e secundário, não vem para aqui discutir se o fenómeno era evitável (e eu penso que, em parte pelo menos, até era); o facto é que ele se verificava já antes de 25 de Abril de 1974. Importa é saber a posição a tomar acerca destes docentes: procurar dispensá-los do sistema educativo logo que possível, se entretanto não tiverem completado a sua formação pelo recurso aos meios normais disponíveis; ou, então, garantir-lhes a estabilidade de emprego desde que num prazo determinado completem a sua habilitação, recorrendo a condições especiais colocadas pelo Ministério ao seu alcance. As medidas adoptadas ao longo destes quatro anos (e já antes) situam-se algures no contínuo que vai de um extremo ao outro.

Durante o VI Governo Provisório, foi garantida estabilidade de emprego aos docentes do ensino preparatório e secundário sem habilitações académicas, desde que completassem a sua formação, num prazo a estabelecer, e se comprometessem a trabalhar no ensino após tal completamento, por um período de tempo a determinar⁽⁵¹⁾. Embora o decreto relativo a esta garantia não o especificasse, o VI Governo sempre entendeu que deveria assegurar condições especiais para permitir o cumprimento de tal obrigação⁽⁵²⁾. Assim, no seguimento de um projecto elaborado pelos Governos anteriores, acelerou a criação da Universidade Aberta (à distância) e iniciou estudos para a elaboração de um plano de completamento de habilitações que não chegou a ter expressão legal e a que os Governos seguintes não deram continuidade, o mesmo acontecendo à Universidade Aberta⁽⁵³⁾.

Com efeito, as perspectivas do I Governo Constitucional afastaram-se das do VI Governo Provisório: o objectivo já não é o de profissionalizar todos os docentes sem habilitações; estes não são, porém, completamente abandonados às condições comuns de frequência de cursos superiores. De facto, em Setembro de 1977, pelo reajustamento de um decreto-lei de 1972, concediam-se-lhes algumas facilidades para a frequência daqueles cursos e para a realização das provas de exame, prevendo-se, ainda, a possibilidade de os estabelecimentos do ensino superior organizarem durante os meses de Verão, cursos intensivos com o mesmo valor dos cursos anuais⁽⁵⁴⁾.

Ainda que o âmbito das suas atribuições seja mais vasto que o da formação de professores em serviço, resta-me falar da criação do Instituto de Inovação Pedagógica (INIP) e das suas extensões, os Centros Regionais de Apoio Pedagógico (CRAP), realizada, durante o VI Governo Provisório, no seguimento de estudos iniciados em Governos anteriores⁽⁵⁵⁾.

Até então, a formação de professores em serviço era da competência de vários organismos centrais do Ministério: Direcção-Geral do Ensino Básico, Direcção-Geral do Ensino Secundário e Instituto de Tecnologia Educativa, sobretudo. Tendo em conta a capacidade de resposta dos serviços existentes, foi criado, durante o IV Governo Provisório, o Secretariado para a Formação de Professores, a que já me referi. Este serviço, criado por despacho, pouco mais poderia ser do que um grupo de estudos, embora a intenção tivesse sido a de constituir um organismo com funções executivas ao nível da formação em serviço, pelo menos; para o desenvolvimento das actividades executivas que lhe eram cometidas precisava de ser devidamente institucionalizado⁽⁵⁶⁾.

Entretanto, um grupo criado pelo Secretário de Estado da Orientação Pedagógica dos Governos anteriores e no seguimento de um relatório elaborado por um técnico da OCDE, no quadro de um projecto a realizar com a assistência deste organismo internacional, preparava o lançamento de Centros Regionais de Apoio Pedagógico (CRAP) destinados a apoiar a formação de professores em serviço e a inovação pedagógica; este grupo apresentou ao VI Governo a proposta de lançamento, em regime experimental, de alguns centros, coordenados a nível central⁽⁵⁷⁾.

O Instituto de Tecnologia Educativa, por sua vez, abriu meses antes alguns centros regionais destinados a apoiar os professores no domínio da tecnologia educativa.

Em resumo, estava-se perante um proliferar de iniciativas, nem sempre devidamente estruturadas e coordenadas entre si, que abrangiam o mesmo campo de actividades. Entre a hipótese de institucionalizar mais um organismo e a de redimensionar vários serviços existentes (ou a existir) num único organismo, vocacionado para a formação dos professores em serviço e para o apoio à inovação pedagógica, o VI Governo optou claramente pela segunda hipótese. Foi, assim, decidido criar o Instituto de Inovação Pedagógica como organismo que viria redimensionar e integrar o Instituto de Tecnologia Educativa, o Secretariado para a Formação de Professores, os Centros Regionais de Apoio Pedagógico (de que entretanto tinham sido criados alguns a título experimental) e os serviços das Direcções-Gerais de Ensino que se ocupavam da formação de professores em serviço.

Claro que não se tratava de substituir o contributo que as instituições de formação inicial devem dar à formação em serviço; tratava-se mesmo de estabelecer a ponte entre estas instituições e a formação «a partir do exercício», o que seria positivo mesmo para a formação inicial.

Ligavam-se, deste modo, na mesma instituição, por serem consideradas tarefas interdependentes que deviam ser articuladas no mesmo organismo, o apoio ao desenvolvimento curricular e à inovação pedagógica, a produção de documentação pedagógica e a formação dos professores em exercício e a partir do exercício.

Esta instituição nascia regionalizada com a criação de Centros Regionais de Apoio Pedagógico, não porque se tratasse de regionalizar o Ministério da Educação, nem de regionalizar um serviço que ainda nem sequer estava solidificado a nível central, mas porque a filosofia do «solidificar primeiro» a nível central e «regionalizar depois», embora se insira dentro de certa lógica, não pareceu a mais adequada à realização dos objectivos atribuídos a esta instituição: a sua prossecução supunha, desde início, a mais larga participação dos interessados.

Acrescente-se, finalmente, que esta instituição assentava na distinção entre o processo de formação dos alunos, de que deviam ocupar-se as Direcções-Gerais de Ensino, e

o processo de formação dos professores (e da formação conjunta dos professores de todos os níveis de ensino) de que ela viria a ocupar-se. Assentava, ainda, na distinção, dentro do processo de inovação pedagógica, entre aquilo que deve constituir objecto de legislação e cuja execução deve ser apoiada e controlada pelas Direcções-Gerais de Ensino, e aquilo que não deve (ou não pode) constituir objecto de medidas legais e cuja construção viria a ser apoiada por esta nova instituição que poderia ainda apoiar, conjuntamente com o organismo de planeamento educativo, a definição política (e já não a execução e o controlo) da inovação.

Nestas distinções assentava a diferença entre as funções dos inspectores-orientadores ligados às Direcções-Gerais de Ensino e as dos animadores pedagógicos ligados aos CRAP e suas extensões locais, ao INIP e aos estabelecimentos de formação inicial de professores e de investigação pedagógica, sem esquecer a colaboração necessária entre as duas funções, eventualmente incompatíveis na mesma pessoa⁽⁵⁸⁾.

Com o advento do I Governo Constitucional, surgiram outras opções neste domínio e o decreto que criou o INIP foi revogado, antes da sua entrada em vigor, alegando-se que este organismo tinha vindo substituir o Instituto de Tecnologia Educativa que assim fora extinto, quando a conveniente reestruturação deste podia dispensar com vantagem a sua extinção com salvaguarda da função útil que lhe estava atribuída. E mais não dizia o preâmbulo do decreto-lei⁽⁵⁹⁾. Mas o despacho que extinguiu os CRAP dava a entender que tal decisão era devida ao facto de se ter iniciado uma reconsideração do papel das Direcções-Gerais do Ensino Básico e Secundário e de se julgar que era necessário dotá-las de corpos operacionais de orientadores-inspectores⁽⁶⁰⁾; acrescentava que era preciso começar primeiro por uma organização eficiente dos serviços centrais, pois que disseminar pelo País a desorganização não era a resposta que se esperava do Ministério da Educação.

Acerca de tudo isto, direi apenas que não interessa polemizar sobre os meios se os resultados necessários forem atingidos.

VI. CONCLUINDO: ALGUMAS QUESTÕES PARA DECISÃO POLÍTICA

Logo após 25 de Abril de 1974, o Programa do Governo Provisório apontava como objectivos no sector educativo, entre outros, os seguintes:

- «Desenvolvimento da reforma educativa, tendo em conta o papel da educação na criação de uma consciência nacional genuinamente democrática e a necessidade de inserção da escola na problemática portuguesa»;
- «Revisão do estatuto profissional dos professores de todos os graus de ensino e reforço dos meios ao serviço da sua melhor formação»;
- «Criação de esquemas de participação de docentes, estudantes e famílias e outros sectores interessados na reforma educativa, visando, em especial, a liberdade de expressão e a eficiência do trabalho»⁽⁶¹⁾.

Segundo o n.º 2 do artigo 73.º da Constituição, «O Estado promoverá a democratização da educação e as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista.»

Podemos encontrar, nestas duas referências, a indicação, implícita pelo menos, de novas tarefas que, com a mudança que o 25 de Abril deve operar, incumbem aos professores, bem como da consciência da necessidade de, em consequência, transformar a sua formação.

Que pensar das políticas de formação de professores levadas a cabo desde então?

As políticas de formação de professores caracterizaram-se, em primeiro lugar, pelo abandono, suspensão, extinção de medidas tomadas anteriormente, antes e depois de 25 de Abril de 1974; no geral, as justificações apresentadas eram as de que tais medidas não correspondiam ao que se considerava adequado, em cada momento, aos ideais do 25 de Abril.

Do ponto de vista da construção positiva de uma nova política de formação de professores houve, sem dúvida, durante os Governos Provisórios, um certo voluntarismo político e existiu um clima propício à implantação de ino-

vações e à irrupção de projectos diferentes. De facto, nunca se esteve perante uma efectiva política global e coerente, especialmente no que respeita à formação de professores do ensino preparatório e secundário, nem tal, de resto, se me afigurava possível. Algumas medidas tomadas representam, no entanto, um passo muito positivo e boa parte delas apontava para a sua integração num plano geral coerente.

As condições políticas e educativas actuais parecem-me propícias ao estudo ponderado e à definição serena de uma política global neste sector. Oxalá que ao rigor racional e à ponderação de um plano de conjunto, que não esqueça a sua integração num projecto social, possa, hoje ainda, corresponder a mobilização persistente dos intervenientes na sua concretização.

É por isso que se deve aguardar com interesse as medidas que vão ser tomadas no seguimento do relatório elaborado por um grupo de trabalho instituído, em Março último, com o objectivo de sintetizar as conclusões dos vários estudos existentes sobre o assunto, de analisar criticamente cada uma das opções e de caracterizar as soluções eventualmente propostas. Tal grupo de trabalho foi constituído porque, no dizer do actual Ministro da Educação, se torna imperioso tomar decisões sobre o esquema estrutural para a formação de professores de todos os graus de ensino não superior⁽⁶²⁾.

Para terminar, desejo apresentar algumas das questões que, na minha opinião, podiam ser discutidas neste seminário e que, muito provavelmente, serão contempladas na anunciada decisão política global sobre a formação de professores em Portugal. Limitar-me-ei a enunciar questões, sem indicar respostas. Não farei o que cheguei a aventar como hipótese: ver o que, em Portugal, se tem pensado acerca de cada questão, após 25 de Abril de 1974; o que dizem os programas e as declarações dos partidos políticos, os programas dos Governos e as declarações dos seus membros, as tomadas de posição dos sindicatos dos professores, das associações de estudantes e de pais, os relatórios de várias missões de organismos internacionais⁽⁶³⁾ e de vários grupos de trabalho nacionais, os documentos preparados pelos serviços do Ministério da Educação, as opiniões defendidas por diferentes autores... Mas isto fica para o grupo de trabalho acima citado!

Eis, portanto, as questões com que vos deixo:

1. Qual o ritmo de crescimento, necessário e possível, da formação de educadores de infância, tendo em conta as possibilidades de absorção do mercado de emprego, o que está ligado com o ritmo de desenvolvimento da rede de educação pré-escolar e com as possibilidades em recursos materiais e humanos para tal formação?
2. Que redução deve ser efectuada no número de docentes a diplomar para o ensino primário? Que destino dar às excedentes infra-estruturas materiais das Escolas do Magistério? Será de reconverter professores primários em educadores de infância? Caso afirmativo, como?
3. Os cursos para educadores de infância e para professores do ensino primário, embora funcionando na mesma instituição, deverão ter condições de acesso e planos de estudos completamente diferentes ou parcialmente comuns? Deverá prever-se uma possibilidade de transição dos educadores de infância e dos professores primários para a docência no ensino preparatório e secundário e vice-versa? Caso afirmativo, em que condições? Será que os docentes de todos os graus de ensino não-superior deverão, ao menos tendencialmente, ter uma parte de formação comum e na mesma instituição? Ou apenas os professores do ensino preparatório devem ser formados conjuntamente com os do ensino primário e com os educadores de infância?
4. E acerca dos professores do ensino preparatório e secundário, qual o ritmo necessário de formação? Quanto à sua preparação académica, devem os planos de estudos das Faculdades de Letras e de Ciências ter em conta o nível etário em que vão ensinar e o conjunto de disciplinas de que serão responsáveis? A formação pedagógica (teórica e prática) — não só dos professores de Ciências e de Letras mas também dos outros — deverá ser integrada na formação inicial (isto é, ao longo da preparação académica ou em continuidade temporal com esta) como já acontece nas Escolas do Magistério, nos novos estabelecimentos do ensino superior e nos ramos educacionais, tendo presente que um é o problema da formação inicial ser completa e outro é o da altura em que um docente profissionalizado pode concorrer a um lugar do quadro para nomeação definitiva? A formação pedagógica teórica e a formação pedagógica prática deverão justapor-se ou integrar-se? Em que instituição deverá realizar-se tal formação pedagógica? Será

preciso tomar mais algumas medidas para o completamento de habilitações dos professores que as não possuem e continuam a ensinar? Em qualquer dos casos enunciados anteriormente, deve existir um modelo único ou será preferível deixar coexistir modelos divergentes?

5. Deverão ser formados, onde e como, professores da área de Ciências da Educação? Fora da Universidade e na mesma instituição que os encarregados da supervisão da prática pedagógica? Deverão continuar a existir as duas figuras de formadores, uma mais centrada sobre a teoria pedagógica e outra mais sobre a prática pedagógica ou deverão fundir-se numa figura única?

6. E quanto aos professores em exercício, que ainda não possuem a formação pedagógica legalmente exigida, deverão continuar a organizar-se estágios ao ritmo possível? Deverá procurar-se uma alternativa? Terá algum sentido ligar este completamento à formação contínua dos professores profissionalizados? Que estruturas deverão organizar tal formação contínua? Deverá esta ser separada conforme os graus de ensino a que pertencem os professores? Qual a ligação desta formação contínua de uns com a formação inicial de outros já na docência, com o desenvolvimento curricular e a inovação pedagógica e com a produção de documentação pedagógica?

7. Relativamente aos objectivos e métodos de formação (a que quase não fiz referência ao longo desta comunicação) deverão estes ser objecto de uma definição política muito pormenorizada ou deverá o poder central limitar-se a estabelecer os critérios gerais a que obedecerão os projectos a elaborar pelas instituições de formação? Qual o projecto social que deve presidir à definição daqueles critérios gerais?

8. Finalmente, a participação democrática na elaboração da política, geral ou específica, de formação de professores deverá restringir-se à participação dos deputados eleitos pelo povo ou deverá estender-se às diversas instâncias interessadas no processo? Tal extensão aumentaria ou diminuiria a eficácia daquela política? Quais os esquemas mais adequados para esta participação? (64).

Notas

(1) Comunicação apresentada, a convite da respectiva organização, na sessão de abertura do seminário sobre «As Novas Tarefas dos Professores e Políticas de Formação» realizado na Universidade do Minho, de 10 a 13 de Maio de 1978; as respectivas notas não foram lidas, na altura, devido a condicionamentos de horário; algumas, porém, foram acrescentadas ulteriormente (Outubro de 1978). O texto deste capítulo e do seguinte foi igualmente publicado na revista *Biblos*, 1979.

(2) Prestarei atenção, sobretudo, às medidas que foram publicadas no *Diário do Governo* ou no *Diário da República*. Não é minha pretensão ser exaustivo relativamente a tudo o que foi oficialmente publicado; escolhi o que me pareceu mais importante, ou pertinente, neste contexto; assim, não me referirei ao conteúdo de planos de estudos ou de programas, nem aos métodos de ensino e de avaliação, nem, muito menos, a questões de gestão de recursos humanos ou materiais.

(3) É forçoso reconhecer que não implicaria tais dificuldades referir opiniões, pessoais ou de outrem, acerca do valor destas medidas, independentemente dos resultados obtidos na sua execução. Também seria possível referir as impressões, mais ou menos fundamentadas, que sobre estes resultados têm sido emitidas seja por membros de Governo seja por outros autores. Prestarei, contudo, pouca atenção a tais opiniões ou impressões.

(4) Reservarei para estas notas, não obstante, algumas indicações mais pormenorizadas.

Tudo o que até agora disse, embora se destine primordialmente a delimitar a maneira como vai ser abordado o tema anunciado, constitui também o enunciado dos aspectos fundamentais a considerar num trabalho que pretenda ser mais completo.

(5) Sobre o ensino especial, cf. M. T. e A. Estrela, *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*, Lisboa, Ed. Estampa, 1977, pp. 75-92. Sobre a educação de alunos, cf. A. Melo, «L'Éducation des adultes sera l'oeuvre des adultes eux-mêmes. L'expérience de la Direction Générale de l'Éducation Permanente au Portugal entre octobre 1975 et juillet 1976», in *Education Permanente*, Março-Abril (1977), pp. 68-96; cf. ainda A. Melo e A. Benavente *Expériences d'éducation populaire au Portugal — 1974-1976*, Unesco, Paris, 1978. No domínio da formação de educadores de adultos refira-se, ainda, a experiência em curso na Universidade do Minho.

(6) J. Ferreira Gomes e Rogério Fernandes debruçaram-se em pormenor sobre esta questão. Cf. J. Ferreira Gomes, *A Educação Infantil em Portugal*, Livraria Almedina, Coimbra, 1977, pp. 118-128; R. Fernandes, *Educação: Uma Frente de Luta*, Livros Horizonte, Lisboa, 1977, pp. 49-74.

(7) Até 1973 apenas funcionavam escolas do ensino particular (subsidiadas ou não pelo Estado). O Decreto n.º 78/78, de 3 de Agosto, concedeu aos diplomas de educadores de infância emitidos por estabelecimentos particulares equivalência aos diplomas passados por escolas ou cursos oficiais.

(8) As escolas de Viana do Castelo e de Coimbra foram criadas por despacho do Ministro da Educação Nacional de 20 de Junho de 1973.

(9) Cf. Bases XX e XXI da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho. As escolas de Viana do Castelo e de Coimbra não chegaram a ser instituídas por esta lei, permanecendo em regime de experiência pedagógica. Já no tempo da I República tinha sido criado o ensino normal para educadores de infância, depois extinto durante o Estado Novo; cf. J. Ferreira Gomes, *ob. cit.*, pp. 54 e segs.

(10) Cf. Despacho ministerial de 31 de Julho de 1975.

(11) Cf. J. Ferreira Gomes, *ob. cit.*, pp. 70 e segs., e J. Salvado Sampaio, *O Ensino Primário — 1911/1969 — Contribuição Monográfica*, vol. I, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1975, pp. 95 e segs.

(12) Dentro deste esquema funcionaram 16 escolas durante o ano lectivo de 1975-1976 (cf. R. Fernandes, *ob. cit.*, p. 67).

(13) Cf. Despacho ministerial n.º 233/76, de 7 de Setembro.

(14) Cf. Lei n.º 6/77, de 1 de Fevereiro.

(15) A propósito da criação destas Escolas cf. J. Loureiro, «Subsídios para a Formação de Uma Política de Formação de Professores», *Expresso*, 14 de Janeiro de 1977.

(16) Cf. Decreto-Lei n.º 427/77, de 14 de Outubro.

(17) Cf. artigos 1.º e 2.º do mesmo decreto-lei.

(18) A Lei n.º 61/78, de 28 de Julho, ratificou, com emendas, o Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro. Relativamente ao problema que aqui nos interessa, não houve alterações significativas.

(19) Para relatos mais pormenorizados, cf. Rogério Fernandes, *ob. cit.*, pp. 122-149; F. Cabral Pinto, *Escolas do Magistério. Reforma e Contra-Reforma*. Ed. «O Professor», Lisboa, 1977; M. Matos, *Escolas do Magistério. Uma Experiência Apunhalada*, «O Professor», Fev. 1978, pp. 39-44, Março 1978, pp. 37-42, Maio 1978, pp. 49-53. Em relação ao período anterior a 25 de Abril de 1974, cf. J. Salvado Sampaio, *ob. cit.*, vol. I, pp. 95-126; vol. II, pp. 153-169; vol. III, pp. 102-114.

(20) Grande parte das quais pertencia ao ensino oficial, ao contrário do que acontecia com as Escolas de Educadoras de Infância.

(21) Cf. Bases XX e XXI da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.

(22) Cf. Despacho n.º 64/74, de 31 de Outubro, dos Secretários de Estado da Administração Escolar e da Orientação Pedagógica.

(23) Cf. Despacho de 30 de Outubro de 1974 dos mesmos Secretários de Estado.

(24) Tal dispensa foi periodicamente prorrogada. Cf. Decretos-Leis n.º 405/74, de 29 de Agosto, 309-B/75, de 25 de Junho, e 651-76, de 31 de Julho.

(25) Cf. Despacho de 31 de Julho de 1975 do Ministro da Educação.

(26) De facto, e por razões que R. Fernandes assinala, muitos candidatos apresentaram-se com o curso complementar, pelo menos (*ob. cit.*, p. 48). Não disponho da quantificação do fenómeno.

(27) Estes programas foram aprovados no início do VI Governo Provisório pelo Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, função que então desempenhava. Já iniciadas as aulas e com os professores a seguir provisoriamente os programas, não se realizou, nessa altura, nenhuma alteração fundamental ao que já estava decidido ou ao que então me foi proposto para aprovação. Decidi, no entanto, tomar as medidas a seguir referidas.

Sendo necessário elaborar programas articulados entre si para as várias áreas do novo plano de estudos e efectuar reajustamentos neste, foi esta tarefa confiada à Direcção-Geral do Ensino Básico, que a veio a realizar por uma comissão nomeada sob proposta do respectivo director-geral. O projecto assim elaborado foi ainda submetido, a fim de obter parecer global ou sectorial, a alguns especialistas que propuseram alterações; neste estado foi deixado para consideração do I Governo Constitucional. Segundo o projecto deixado a este Governo, a «Teoria Dialéctica da História» passaria a englobar o estudo de outras perspectivas históricas e a sua designação seria alterada em consequência. Observe-se que o plano

de estudos apresentado por F. Cabral Pinto (*ob. cit.*, pp. 92-93) não corresponde exactamente ao que foi proposto pela aludida comissão: nesta proposta não figurava a «Introdução à Política». Assinale-se, também, que foi devido ao facto de estar a ser elaborado este projecto global de programas que os das Escolas do Magistério não foram abrangidos pelo Despacho n.º 72/76, de 18 de Março, do Ministro da Educação, que determinava a análise da crítica segundo a qual alguns programas escolares enfermavam de falta de pluralismo ideológico.

Acerca dos programas em vigor durante o ano lectivo 1975-1976 e daqueles que constavam do projecto deixado para consideração do I Governo Constitucional, é minha opinião que representam uma notável ruptura e um considerável progresso relativamente aos que vigoravam antes de 25 de Abril de 1974; não obstante muitas deficiências, alguns exageros e certos aproveitamentos partidários, julgo-os uma primeira tentativa muito válida para orientar a formação dos professores primários em direcção a resultados que melhor se coadunassem com as novas teorias psicopedagógicas e com aspectos fundamentais do projecto social do 25 de Abril.

(²⁸) Cf. Decretos-Leis n.ºs 725/76, de 13 de Outubro, e 438/77, de 20 de Outubro. Ainda durante o VI Governo Provisório, a DGEB elaborou um anteprojecto de Estatuto das Escolas Normais que consagrava algumas das transformações realizadas, após 25 de Abril, ao abrigo do regime das «experiências pedagógicas»; este anteprojecto foi enviado para apreciação dos Sindicatos dos Professores e deixado para consideração do I Governo Constitucional. Foi, no entanto, elaborado um projecto de decreto-lei que regulamentaria alguns aspectos mais urgentes contemplados naquele anteprojecto de Estatuto, entre os quais é de referir o recrutamento, por concurso, de professores para aquelas Escolas. A morosidade que caracterizou a elaboração da versão final de diplomas relativos à gestão de pessoal e financeira não permitiu a sua apreciação em Conselho de Ministros; ficou porém, na Presidência do Conselho de Ministros para consideração do Governo seguinte.

(²⁹) Cf. Despachos n.ºs 44/77, de 3 de Maio de 1977, 52/77, de 17 de Maio de 1977 e 81/77, de 6 de Julho de 1977, do Secretário de Estado da Orientação Pedagógica. De acordo com o Despacho Normativo n.º 140-A/78, de 15 de Junho de 1978, do Ministro da Educação e Investigação Científica, todas as áreas de estudos dos novos cursos complementares darão acesso às Escolas do Magistério Primário e às Escolas de Educadores de Infância.

(³⁰) Sobre as medidas tomadas pelo I Governo Constitucional cf. J. R., «Escolas do Magistério Primário», *O Professor*, Dez. 1976, pp. 13-15; F. Cabral Pinto, «A Contra-Reforma das Escolas do Magistério Primário», *O Professor*, Nov. 1977, pp. 13-16; Luís Ribeiro, «Escolas do Magistério Primário: Andar para trás em Nome de quê», *O Jornal da Educação*, Maio de 1977, pp. 30-31, e Junho de 1977, pp. 30-31; Dulce Rebelo, «Magistério Primário: que Perspectivas para o Ensino da Língua Maternal», *O Professor*, Abril 1978, pp. 7-8.

(³¹) Relativamente ao período anterior a 25 de Abril de 1974, cf. J. Ferreira Gomes, «Apontamentos para a História da Formação Psicopedagógica dos Professores do Ensino Secundário», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, VIII, 1974, pp. 235-272.

(³²) Cf. Bases XX e XXV da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.

(³³) Cf. Despacho ministerial de 31 de Agosto de 1974. Cf. a este propósito, I. Loureiro, «Ainda sobre Formação de Professores: As Contradições de um Despacho», *Diário de Notícias*, 3 de Março de 1975.

(³⁴) Acerca do ramo educacional após 25 de Abril de 1974, cf. M. E. Brederode Santos e A. M. Bettencourt, «A Formação de Professores no Ramo Educacional», *Ciência*, Revista da Associação de Estudantes da Faculdade de Ciências de Lisboa, Maio de 1977, pp. 28-31; Idem, «Formação de Professores na Faculdade de Ciências de Lisboa», *Jornal da Educação*, Julho de 1977, pp. 14-15.

(³⁵) Cf. a este propósito Elia Pereira de Almeida, «Estágio: Uma Certa Evolução na Continuidade», *O Jornal da Educação*, Maio de 1977, p. 6.

(³⁶) Isto não significa que os Governos anteriores não se tenham preocupado com estes problemas. Com efeito, além de terem tomado medidas no domínio da formação de educadores de infância e de professores do ensino primário, debruçaram-se sobre os estágios e preocuparam-se com a política global de formação de professores, o que, embora se tenha traduzido na constituição de grupos de trabalho ou na elaboração de projectos, nunca se concretizou, porém, em medidas legais. Saliente-se, neste contexto, uma missão de um consultor da OCDE, L. Marmoz, na primeira quinzena de Dezembro de 1974 (Cf. L. Marmoz, *La formation des enseignants. La recherche en éducation. Les études en Sciences de l'Éducation*, OCDE, Service de Coopération Technique, CT/5412, 1974), e o funcionamento, durante os primeiros meses de 1975, de um grupo, essencialmente constituído por directores-gerais e presidido pelo Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, de que resultaram alguns documentos e a decisão de criar o Secretariado para a Formação de Professores. (Cf. Despacho dos Secretários de Estado do Ensino Superior e da Orientação Pedagógica de 29 de Abril de 1975). Acerca da formação de professores do ensino preparatório e secundário aquele Secretariado chegou a elaborar uma proposta.

(³⁷) O Decreto-Lei n.º 183/78, de 18 de Julho, veio institucionalizar estes cursos de formação de professores, considerando válida a experiência pedagógica em cujo regime tinham sido criados. O mesmo decreto-lei estabeleceu, porém, que estes cursos deixarão de ser ministrados em 1980-1981, sem prejuízo do que futuramente se vier a determinar quanto à sua estrutura. Esta determinação deve ser interpretada no contexto do que à frente será referido nas notas (44) e (64).

O Decreto-Lei n.º 210/78, de 27 de Julho, concedeu a estes cursos a correspondência ao Exame de Estado para efeitos de profissionalização (o que o Decreto-Lei n.º 616/76, de 27 de Julho, já fizera relativamente nos cursos professados na Universidade do Minho). A Portaria n.º 438/78, de 4 de Agosto, por sua vez, regulou o estágio pedagógico destes cursos; a Portaria n.º 652/78, de 10 de Novembro, veio substituí-la.

(³⁸) Cf. Decreto-Lei n.º 147/76, de 19 de Fevereiro. Na devida altura manifestei o meu acordo com o projecto de decreto-lei. Nunca concordei com a designação da Faculdade (o que é secundário), não tive conhecimento prévio do preâmbulo que apresenta esta Faculdade como concorrente das Faculdades de Letras e de Ciências (com o qual dificilmente concordaria), nem tal dimensão do problema alguma vez esteve presente nas reuniões em que participei. A alínea a) do artigo 2.º, segundo a qual são atribuições da Faculdade de Pedagogia «ministrar cursos de bacharelato para a formação de professores, especialmente destinados ao ensino preparatório e secundário» considerava-se uma possibilidade aberta a cursos não garantidos pelas Faculdades existentes. Nada no decreto-lei obrigava a que a interpretação concorrencial apresentada no preâmbulo predominasse na sua execução. As minhas ideias de então sobre o problema mais geral da função das Universidades na formação de professores

são as que constam do documento acima referido e elaborado pelo Secretariado para a Formação de Professores.

⁽⁹³⁾ Cf. Decreto-Lei n.º 675/75, de 3 de Dezembro.

⁽⁹⁴⁾ Cf. Decreto-Lei n.º 88/77, de 8 de Março. A principal razão invocada é a do seu funcionamento em sobreposição com as Faculdades de Letras e de Ciências. Anuncia-se que, em contrapartida, se prevê a reforma dos ramos educacionais das Faculdades de Ciências e a criação de ramos educacionais nas Faculdades de Letras. Como já referi, parece-me que o decreto-lei permitia a instalação de uma Faculdade de Pedagogia que funcionasse não em situação de concorrência mas com carácter complementar das Faculdades de Letras e de Ciências. Além disso, tenha-se presente que os professores das disciplinas tecnológicas, económico-sociais e artísticas não são formados naquelas Faculdades.

Sobre a extinção da Faculdade de Pedagogia, cf. J. Loureiro, «O Governo Extingue a Faculdade de Pedagogia da Universidade de Lisboa», *Expresso*, 6 de Abril de 1977.

⁽⁹⁵⁾ Cf. Decreto n.º 925/76, de 31 de Dezembro, e Portarias n.º 786/76, de 31 de Dezembro, e 300/77, de 25 de Maio.

⁽⁹⁶⁾ Cf. Decreto-Lei n.º 169-A/77, de 29 de Abril, e Portarias n.º 736-A/77, 736-B/77 e 736-C/77, de 30 de Novembro.

⁽⁹⁷⁾ Cf. Despacho n.º 32/78, de 18 de Fevereiro, do Ministro da Educação. A legislação posterior mostra que o sentido da «distinção» neste despacho era ambíguo. Entretanto, já o I Governo Constitucional substituiu os cursos de Filologia Românica e de Filologia Germânica pelos cursos de Línguas e Literaturas Modernas com 10 variantes (cf. Decreto Regulamentar n.º 71/77, de 27 de Outubro); igualmente já fizera entrar em vigor novos planos de estudos no 1.º ano dos cursos das Faculdades de Letras a partir do ano lectivo 1977-1978.

⁽⁹⁸⁾ Entretanto, foi publicado o Decreto n.º 53/78, de 31 de Maio, que reforma os planos de estudos das Faculdades de Letras. A propósito da formação psicopedagógica apenas diz: «As Universidades ou Institutos Universitários que ministrem cursos previstos no presente diploma e disponham ou venham a dispor de Faculdades ou departamentos orientados para a formação psicopedagógica de professores poderão propor a organização de cursos de licenciatura com a duração de cinco anos» (n.º 1 do art.º 23.º).

⁽⁹⁹⁾ Cf. a este propósito, L. Marmoz, «A Universidade e a Formação de Especialistas da Educação em Portugal», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, X, 1976, pp. 223-234; J. Ferreira Gomes, «Para Uma Licenciatura em Ciências Psicopedagógicas», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, III, 1962, pp. 69-86.

⁽¹⁰⁰⁾ Cf. Base XX da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.

⁽¹⁰¹⁾ Cf. Decretos-Leis n.º 725/76, de 13 de Outubro, e 438/77, de 20 de Outubro.

⁽¹⁰²⁾ Cf. Decreto-Lei n.º 12/77, de 20 de Janeiro.

⁽¹⁰³⁾ Cf. Despacho n.º 114/76, de 6 de Dezembro, do Secretário de Estado da Orientação Pedagógica. Sobre as actividades até agora realizadas cf. Pereira Pinto, «Porto: Suécia Subsidiária Projecto de Formação de Professores», *O Jornal da Educação*, Maio de 1978, pp. 18-20.

⁽¹⁰⁴⁾ Cf. Decreto-Lei n.º 111/75, de 7 de Fevereiro, e Portaria n.º 139-A/76, de 12 de Março; cf. ainda o Decreto-Lei n.º 67/73, de 26 de Fevereiro, e a Portaria n.º 140/73, de 20 de Junho, bem como o despacho ministerial da mesma data.

⁽¹⁰⁵⁾ Cf. Decreto-Lei n.º 713-B/75, de 19 de Dezembro. Segundo o art.º 6.º deste decreto-lei: «1. Os docentes colocados ao abrigo do presente diploma e que não sejam titulares de habilitações próprias ou específicas ficam obrigados a completar a formação que vier a ser definida em portaria do Ministro da Educação e Investigação Científica, onde serão fixados o prazo para a aquisição da mesma e o período de tempo que, após ela, se vinculam ao exercício da função docente.

2. Naquela portaria estabelecer-se-ão igualmente as sanções pelo não cumprimento das obrigações previstas neste preceito.»

⁽¹⁰⁶⁾ No preâmbulo do citado decreto-lei, contudo, pode ler-se: «Tem o Ministério da Educação e Investigação Científica em preparação um sistema que virá possibilitar a formação dos docentes portadores de habilitações inferiores às específicas que vise a sua futura profissionalização no ensino e que terá em conta critérios de formação regionalizada.»

⁽¹⁰⁷⁾ O completamento das habilitações seria realizado pelas instituições do ensino superior; conhece-se, contudo, o tipo de respostas que estas instituições têm dado à formação de professores; conhecem-se ainda as dificuldades da formação realizada em paralelo com o exercício da função docente, sobretudo em locais distantes dos centros do ensino superior. Para assegurar o compromisso assumido, e tendo em conta estas dificuldades, o VI Governo Provisório acelerou a criação da Universidade Aberta (cujas prioridades orientou neste sentido) e iniciou contactos com as escolas superiores a fim de serem elaborados planos de estudos adequados ao completamento de habilitações. Pensava-se, com efeito, que se os planos de estudos das escolas superiores não abrangessem as disciplinas que os professores ensinavam não teria muito sentido um completamento de habilitações que o fosse apenas do ponto de vista *legal*; *realmente* esses professores permaneceriam sem habilitações relativamente a uma ou outra das disciplinas que ensinavam; pensava-se, ainda, que, a iniciar-se um completamento de habilitações, este não deveria limitar-se à preparação académica, mas deveria conduzir à profissionalização; julgava-se, na verdade, que seria de acabar o mais depressa possível com a discontinuidade temporal entre a formação académica e a formação pedagógica. (Note-se que é um problema diferente o de saber em que momento poderão candidatar-se ao concurso para professores efectivos os que possuem formação inicial completa, dado que existem docentes com mais tempo de serviço que não podem candidatar-se, por ainda não terem realizado o estágio.)

É por isso que, para proporcionar o complemento de habilitações aos docentes em exercício, não bastava anunciar às escolas do ensino superior que o problema existia e, depois, aguardar. Foi por esta razão que um grupo (cuja função se previa fosse integrada no INIP, de que já falei) de técnicos e professores, trabalhando ao nível do Ministério, elaborou um estudo contemplando os vários problemas a solucionar e estruturou um plano experimental para o ano lectivo seguinte.

⁽¹⁰⁸⁾ Cf. Decreto-Lei n.º 409/77, de 26 de Setembro; cf. ainda Decreto-Lei n.º 264/72, de 31 de Julho.

⁽¹⁰⁹⁾ Cf. Decreto-Lei n.º 659/76, de 1 de Agosto, e Despachos do Ministro da Educação n.º 8/76 e 192/76, de 9 de Janeiro e de 9 de Julho, respectivamente, bem como o Despacho n.º 19/76, de 18 de Fevereiro, dos Secretários de Estado do Ensino Superior, da Administração Escolar e da Orientação Pedagógica.

⁽¹¹⁰⁾ Sendo na altura funcionário do Instituto de Tecnologia Educativa, assegurei as funções de responsável do Secretariado para a Formação de Professores a partir de meados de Junho de 1975. Embora surgis-

sem dificuldades administrativas para a minha nomeação e me faltassem dados sobre a função exacta deste Secretariado no conjunto dos organismos centrais já existentes, havia, porém, uma certa urgência em iniciar algumas actividades, o que me levou a assegurar provisoriamente (até receber resposta satisfatória a algumas questões) aquele cargo, continuando administrativamente ligado ao Instituto de Tecnologia Educativa. Com a saída do Governo do Secretário de Estado da Orientação Pedagógica do IV Governo Provisório, em meados de Julho, nunca mais me foi possível receber directrizes superiores para o desempenho das minhas funções. Em meados de Agosto de 1975, solicitei ao Ministro da Educação em exercício dispensa do desempenho das funções para as quais não chegara a ser formalmente nomeado; porque tal me solicitou, em vésperas da sua saída do Governo, aceitei assegurar as funções até à tomada de posse do Ministro da Educação do VI Governo Provisório a quem solicitei novamente dispensa. Nas duas ocasiões, tive a oportunidade de expor as dificuldades institucionais que encontrava este Secretariado e de elaborar um curto relatório acerca das actividades realizadas. Além de actividades de organização podem ser mencionadas duas outras: realização de uma reciclagem, por fases, destinada aos professores do 7.º ano da escolaridade unificada e elaboração do projecto sobre a função das Universidades na formação dos professores e de outros técnicos da educação. A fase final da reciclagem — a que abrangia maior número de professores — foi prejudicada pelas dificuldades ocorridas na colocação de docentes; também a composição do grupo de professores que participou na primeira fase da reciclagem e algumas atitudes que tomaram foram pretexto para que, naquele Verão, se criasse uma certa imagem à volta de tal reciclagem. Só concordei com a sua realização desde que fosse considerada a primeira de uma série de actividades a efectuar em moldes diferentes e com as respectivas infra-estruturas regionalizadas. Como afirmei posteriormente (comunicação ao País de 15 de Novembro de 1975), «as tradicionais reciclagens de curta duração e dispendiosas por causa das viagens e estadas, devem ser progressivamente substituídas por um apoio local permanente por intermédio de estruturas humanas que organizem e animem ocasiões de formação, ao longo do ano, e em conexão directa com a prática docente quotidiana. Esta actividade deverá ser necessariamente apoiada pelo ensino à distância e realizar-se em estreita ligação com as instituições de formação inicial — Universidades e Escolas do Magistério. Este esquema de apoio à formação de todos os educadores em exercício, a implantar progressivamente, fomentará ainda as experiências pedagógicas, estimulando-as, acompanhando-as e facilitando a sua divulgação. Haverá assim, progressivamente, centros locais e regionais de documentação e inovação pedagógicas e de formação de professores, coordenados por um centro nacional em estreita articulação com os outros organismos centrais do Ministério».

O Ministro da Educação do VI Governo aceitou dispensar-me do exercício daquelas funções e cometeu ao futuro Secretário de Estado da Orientação Pedagógica do mesmo Governo (cargo que vim a exercer) a tarefa de apresentar uma proposta de solução, o que veio a acontecer no início de Janeiro: refiro-me à proposta de criação do INIP.

A propósito deste Secretariado, observe-se que não é exacta a afirmação de E. Oliveira segundo a qual foi criado para apoio do unificado (cf. E. Oliveira, «Cronologia do Lançamento do Ensino Unificado», *O Professor*, Março, 1978, p. 30). Além disso, se dispusesse de informação mais completa, talvez encontrasse elementos para não atribuir ao Secre-

tariado ineficácia «no sentido da criação e garantia da necessária estrutura regionalizada de formação» (p. 31).

(⁶⁷) Cf. *Toward establishing some experimental Centros Regionais de Apoio Permanente. A discussion paper prepared for the Portuguese Ministry of Education by the Secretariat of the Center for Educational Research and Innovation (CERI), OCDE, Paris, Março de 1975.*

(⁶⁸) Tive ocasião de expor estas ideias na devida altura e em várias ocasiões. Refiro-me à minha comunicação ao País em 15 de Novembro de 1975, à minha exposição na sessão de encerramento do seminário sobre os CRAP, em 16 de Janeiro de 1976, à minha intervenção no programa televisivo «Falar Educação», no dia 24 de Janeiro seguinte, e às palavras que proferi, em 9 de Abril de 1976, por ocasião da tomada de posse do presidente do Instituto de Tecnologia Educativa.

Consulte-se a este propósito os já citados relatórios de L. Marmoz e da OCDE CERI. Neste contexto, seria ainda interessante consultar o relatório elaborado por uma missão do Banco Mundial que esteve em Portugal de 8 de Novembro a 3 de Dezembro de 1976, bem como o que realizou uma missão sueca que permaneceu no nosso país de 20 de Junho a 23 de Julho de 1977.

Saliente-se que, ao mesmo tempo que era criado o INIP, ganhava corpo no Ministério a ideia da fusão da Direcção-Geral do Ensino Básico, da Direcção-Geral do Ensino Secundário e da Inspeção-Geral do Ensino Particular numa única Inspeção-Geral do Ensino não superior. Acerca da função dos inspectores pedagógicos tive a ocasião de afirmar na minha comunicação ao País, em 15 de Novembro de 1975: deverão ser «aqueles que ajudam a interpretar e a implantar as linhas gerais da política educativa do Governo; que detectam localmente e rapidamente as dificuldades em dar corpo a essas linhas, dirigindo em consequência pronostas aos serviços centrais para necessários reajustamentos ou transformações. Os inspectores recolherão dados necessários para a avaliação de novas medidas tomadas e, estando em contacto permanente com os locais 'onde a educação se passa', serão os intérpretes privilegiados, junto dos organismos centrais, das necessidades sentidas pelas comunidades locais e das soluções por estas encontradas e que talvez mereçam uma medida governamental que as generalize».

(⁶⁹) Cf. Decreto-Lei n.º 676/76, de 31 de Agosto. Cf. Élia de Almeida, «Investigação e Apoio Pedagógico no Sistema Escolar Português», *O Professor*, Outubro de 1977, pp. 17-21.

(⁷⁰) Cf. Despacho n.º 250/76, de 11 de Agosto, do Ministro da Educação. Quando E. Oliveira escreve que, na Primavera de 1977, «os Centros Regionais de Apoio Pedagógico voltam a ter existência legal», de certeza que está a confundir com outra coisa. Cf. *ob. cit.*, p. 36.

(⁷¹) Cf. n.º 8, alíneas g), d) e f) do Decreto-Lei n.º 203/74, de 15 de Maio (programa do Governo Provisório).

(⁷²) Cf. Despacho n.º 45/78, de 7 de Março, do Ministro da Educação. Até então, uma boa parte das medidas tomadas pelos Governos Constitucionais (e certas afirmações proferidas), no domínio da formação de professores, foram, no meu entender, medidas de política geral mais do que de política educativa.

(⁷³) Cf. os citados relatórios de Marmoz, da OCDE-CERI, do Banco Mundial, bem como o realizado pela missão da Unesco em 1975 e pela já referida missão sueca.

(*) Na sequência dos estudos realizados pela comissão constituída pela Despacho n.º 45/78, acima referido, e que sofreram nítida influência do relatório da referida comissão sueca, foi criada, pelo Despacho n.º 183/78, de 17 de Julho de 1978, do Ministro da Educação, uma Comissão Coordenadora da Formação de Professores, de carácter permanente, e com uma dupla função: realizar estudos e emitir pareceres.

Compete-lhe, assim, estudar e propor:

- a) um plano global de criação e entrada em funcionamento de escolas superiores de educação em todas as capitais do distrito, em certos casos com dependências noutras localidades, destinadas à formação de professores do ensino básico ou de educadores de infância, articulando-o com a hipótese de reconversão das escolas do magistério primário;
- b) a organização de um sistema de formação em serviço que possa fornecer a profissionalização dos actuais professores provisórios.

Incumbe-lhe, além disso, emitir parecer sobre:

- a) a constituição das comissões instaladoras, a organização dos cursos e o perfil profissional dos docentes das escolas superiores de educação;
- b) a organização dos cursos de formação de professores do ensino secundário que venham a ser propostos pelas Universidades.

No preâmbulo deste despacho anuncia-se, de facto, a criação da figura do professor do ensino básico que poderá ter a responsabilidade da docência quer no ensino primário quer num conjunto de disciplinas do ensino preparatório; os futuros professores do ensino secundário terão a seu cargo duas disciplinas, uma fundamental, em todo esse nível de ensino, e outra subordinada, apenas no curso geral.

Além disso, afirma o preâmbulo que a formação de professores «será sempre organizada de modo a acumulativamente abranger a formação científica, a formação geral e psicopedagógica e a formação prática». A formação de educadores de infância e de professores do ensino básico realizar-se-á em escolas superiores de educação, com a duração de três anos. A formação de professores do ensino secundário realizar-se-á em Universidades que disponham ou venham a dispor de Faculdades ou Departamentos de Ciências da Educação, em cursos com a duração de cinco anos.

O II Governo Constitucional deixou um projecto de decreto-lei em que se institucionalizavam todas estas medidas. Tal projecto considerava ainda uma alternativa para a formação de professores do ensino básico e secundário: dois anos de formação após um curso superior; esta alternativa a definir posteriormente é substituída pelos actuais estágios até 1984. Esclarece ainda que a formação para a docência em matérias vocacionais seria regulamentada noutra altura.

Este despacho e o projecto de decreto-lei dão uma resposta a parte das questões enunciadas no final desta comunicação. Resta-me afirmar que, no conjunto, estou de acordo com o esquema agora apresentado, embora discordo de um ou outro ponto, o principal dos quais é a falta de articulação das Escolas Superiores de Educação com as Escolas Superiores Técnicas ou com as Universidades. Não me parece, ainda, que deva ser aquela Comissão Coordenadora a emitir parecer sobre a organização dos cursos proposta pelas Escolas Superiores de Educação e pelas Univer-

sidades; aquela comissão é de natureza administrativa e para estas tarefas devia ser constituída uma comissão científico-pedagógica. Urge, além disso, criar cursos superiores de educação para, entre outras coisas, formar formadores de professores; não se deve tardar também a definir um esquema de formação em serviço articulado com o da formação inicial.

Aguardemos para ver o futuro que está reservado a este projecto.

CAPÍTULO SÉTIMO

INSTITUTO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
PORQUÊ E PARA QUÊI. PROPOSTA DE CRIAÇÃO DO INSTITUTO
DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA (*)

1. Actualmente, o apoio à inovação pedagógica e a formação de professores são da competência de vários organismos centrais do M. E. I. C. Recentemente foi criado o Secretariado para a Formação de Professores com o fim de, por um lado, evitar a dispersão ao nível dos organismos encarregados de propor e executar a política de formação de professores e, por outro, aumentar a capacidade de realização neste sector. A função exacta deste Secretariado no conjunto dos organismos centrais nunca foi, porém, claramente definida e o seu estatuto legal dificilmente lhe permite ter funções executivas.

2. O Instituto de Tecnologia Educativa (organismo destinado: *a*) à produção e/ou difusão de documentação pedagógica — nomeadamente audiovisual — de apoio à prática educativa; *b*) à investigação no domínio da tecnologia educativa; *c*) à formação no mesmo sector) começou ultimamente a regionalizar-se.

3. Em princípios de 1975, foi constituído pelo Secretário de Estado da Orientação Pedagógica um grupo de trabalho, coordenado pelo GEP e englobando a DGEB, a DGEI, a DGE Superior e o ITE, destinado a elaborar uma proposta de lançamento dos CRAP (Centros Regionais de Apoio Permanente) — projecto existente há alguns anos no Minis-

tério e que inclui a colaboração da OCDE. Este grupo apresentou, em fins de Outubro, a sua proposta final. Nesta são definidos os objectivos dos CRAP e indicadas as cidades do Porto, de Faro, do Funchal e de Ponta Delgada para a localização dos primeiros centros. Os CRAP destinam-se à formação de professores em exercício, à colaboração na formação inicial e ao fomento da inovação pedagógica.

Em reuniões do grupo de trabalho com os directores-gerais dos serviços aí representados e com o Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, realizadas durante o mês de Novembro, chegou-se às seguintes conclusões:

- que a proposta devia ser aprovada na generalidade;
- que as Direcções-Gerais indicariam os membros das comissões instaladoras destes primeiros centros;
- que, destinado a estas comissões instaladoras, se realizaria em Janeiro um seminário para o qual estava prevista a colaboração da OCDE;
- que os CRAP seriam coordenados a nível central pelo Secretariado para a Formação de Professores; o estatuto deste devia, contudo, ser definido;
- que as atribuições dos diferentes serviços centrais no domínio da formação de professores, da documentação e da inovação pedagógica deviam ser reunidas numa só instituição;
- que, entretanto, deveria existir uma coordenação nas actividades de formação realizadas pelos diferentes serviços.

4. Embora com origens diferentes, sempre fora pensado pelo grupo de trabalho dos CRAP que os centros regionais do ITE e os CRAP constituiriam uma única instituição. Nunca pondo em causa a colaboração e a coordenação necessárias, o ITE chamou contudo a atenção para as dificuldades administrativas resultantes dos seus centros regionais e dos CRAP serem coordenados a nível central por dois serviços diferentes.

5. Na sequência das reuniões referidas em 3., os directores-gerais representados no grupo dos CRAP bem como o inspector-geral do Ensino Particular constituíram-se, a meu pedido, em «conselho coordenador» do Secretariado para a Formação de Professores com o fim de encontrarem a melhor forma para realizar as conclusões aí

enunciadas. A decisão que se lhes afigura primordial após as reuniões efectuadas em Dezembro, concerne a estruturação do SFP como um novo organismo central com funções executivas, reunindo progressivamente os serviços das Direcções-Gerais relativos à formação de professores e ao apoio à inovação pedagógica.

6. Estou inteiramente de acordo sobre a importância e urgência desta decisão. Há contudo um organismo central — o ITE — que deveria entrar na sua globalidade nesta nova instituição. Juridicamente, tratar-se-ia, portanto, de redimensionar o ITE. Assim, a minha proposta, que mereceu o acordo dos directores-gerais do Ensino Básico e do Ensino Secundário, da Educação Permanente, do presidente interino do ITE e do inspector-geral do Ensino Particular, é a seguinte:

- 6.1 Que as funções do SFP passem a ser imediatamente exercidas pelo ITE, desaparecendo assim a dualidade de centros regionais referida em 4. e resolvendo-se desta maneira o problema do apoio administrativo ao SFP; o pessoal destacado para o SFP transitará para o ITE, se o desejar;
- 6.2 que passem a fazer parte da direcção do ITE (que actualmente é constituída pelo presidente do ITE e por representantes da DGEB, da DGE Superior, da EN e da RTP) representantes da DGES, IGEP, DGEP, garantindo assim a horizontalidade em relação às Direcções-Gerais Pedagógicas da instituição a recriar;
- 6.3 que o ITE assim dirigido elabore e proponha, no prazo de trinta dias a partir da data do respectivo despacho ministerial, um projecto de lei orgânica adaptada ao redimensionamento das suas funções no conjunto dos serviços centrais do MEIC; embora se trate de um pormenor, o nome da nova instituição não deve ser ITE;
- 6.4 que a nova lei orgânica preveja a transferência progressiva dos serviços das outras Direcções-Gerais que devem transitar para esta nova instituição;

- 6.5 que desde já o ITE, assim dirigido e integrando as funções antes cometidas ao SFP, além das actividades em curso:
 - 6.5.1 Assegure o lançamento, implantação e desenvolvimento dos centros regionais do ITE e dos CRAP numa instituição única;
 - 6.5.2 garanta a actualização dos professores do ensino unificado conforme é referido no meu documento sobre este ensino (7.5.2), participe ainda na elaboração dos programas (7.1) e do material de apoio aos professores (7.2) (2).
 - 6.5.3 continue, em ligação com a Universidade Aberta, a elaboração do plano de comportamento de formação («científica e/ou «profissional») dos professores em exercício no ensino oficial e particular;
 - 6.5.4 estructure um sector de inovação pedagógica destinado em especial a alimentar a formação dos professores e a contribuir para as decisões superiores nomeadamente no domínio dos currículos, programas, métodos gerais de ensino ou específicos de uma área de aprendizagem, organização das situações educativas, etc.;
 - 6.5.5 elabore os perfis qualitativos dos profissionais de educação necessários para o ensino preparatório e secundário e as características a que devem obedecer os currículos do ensino superior destinados à sua formação para que sejam reconhecidos como habilitação para a função docente.

II. ESTRUTURAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO INIP (2)

Importa neste momento sintetizar as linhas de orientação que têm sido dadas para a actuação imediata dos serviços nos domínios do apoio à inovação pedagógica e da formação de professores. A qualidade do ensino — que é condição fundamental para o valor democrático da educação — depende muito da competência dos professores; a prática docente destes está, por sua vez, intimamente relacionada com o apoio que tiveram em ordem à inovação peda-

gógica. Quanto mais preparados estiverem os professores e mais apoiados forem, menos o poder central terá de regulamentar relativamente à prática pedagógica. A autonomia pedagógica dos professores não se pode admitir se conduzir à anarquia e à irresponsabilidade. A prática pedagógica responsável depende, porém, em grande parte, da preparação dos docentes, domínio em que terão de fazer-se esforços muito grandes no nosso país.

A preparação e, em parte, a execução da política de apoio à inovação pedagógica e de formação de professores serão progressivamente da responsabilidade do futuro Instituto de Inovação Pedagógica (actual Instituto de Tecnologia Educativa) e das suas extensões regionais — os Centros Regionais de Apoio Pedagógico (C. R. A. P.), sem esquecermos o papel fundamental das instituições do ensino superior (Universidades, Antigas ou Novas, e Universidade Aberta) e das Escolas do Magistério.

Começarei por abordar questões relativas à estruturação e desenvolvimento dos serviços do futuro Instituto de Inovação Pedagógica, serão depois consideradas as actividades que devem realizar.

O Instituto de Inovação Pedagógica (INIP) é criado para reagrupar e redimensionar serviços existentes e para desenvolver sectores quase inexistentes. Estão no primeiro caso os serviços de documentação pedagógica e de formação de professores em exercício e no segundo caso os serviços de investigação e inovação pedagógicas.

Torna-se necessário especificar quais os serviços e quais as funções que, no domínio da documentação pedagógica e da formação de professores, transitem para o INIP; importa ainda estabelecer o calendário das transferências que urge equacionar tendo em conta as novas instalações do MEIC.

1. Centro de desenvolvimento curricular

O «coração» do INIP tem de ser o sector consagrado à investigação pedagógica aplicada no domínio das estruturas, dos programas, dos métodos e dos meios educativos. O trabalho deste sector deve fundamentar-se na análise sistemática — mediante contacto directo ou documental — de experiências nacionais e estrangeiras e na avaliação de inovações realizadas no nosso país.

Tal centro de investigação pedagógica aplicada constitui o «coração» do INIP porque é ele quem vai fundamentar, por um lado, a produção de documentação de apoio à prática docente (documentação escrita e audiovisual) e, por outro, a formação pedagógica dos professores. Deste centro há ainda a esperar um apoio importante à elaboração de propostas a realizar conjuntamente com os outros serviços centrais, para o lançamento de inovações pedagógicas por parte do MEIC. Igualmente apoiará a inovação pedagógica a nível local, quer através da difusão de novas ideias e experiências, quer pela fundamentação que fornecerá às actividades de formação de professores. Note-se, com efeito, que as decisões pedagógicas do poder central e regional deixam ainda uma grande margem à inovação pedagógica local que terá de ser apoiada.

Este centro de desenvolvimento curricular é praticamente inexistente ao nível dos serviços centrais do Ministério: muito resta a fazer, portanto.

2. Serviço de Documentação

Existem no MEIC vários grandes centros de documentação pedagógica destinados ao pessoal dos serviços centrais e ao dos estabelecimentos de ensino. O problema que urge resolver, sobretudo agora, que se prepara a concentração dos diversos serviços do MEIC num só edifício, é o seguinte: deve existir no Ministério um só ou vários centros de documentação? A solução talvez não seja linear; não tem, porém, muito sentido que, no mesmo Ministério, haja vários ficheiros, vários centros que encomendam, emprestam e difundem documentação, cada um com o seu boletim.

Uma das primeiras tarefas do serviço de documentação do INIP será, portanto, a de estudar este problema conjuntamente com os outros serviços de documentação do Ministério.

Além disso, será necessário apetrechar-se (sem esquecer as existências nos outros centros) tendo em vista o apoio que deverá prestar aos diversos sectores do INIP, nomeadamente ao da investigação pedagógica aplicada ou do desenvolvimento curricular, à formação de professores e à produção de documentação pedagógica, escrita ou audiovisual. Para tal deve equipar-se, com o que de mais válido existe, no nosso país e nos outros, em programas, métodos

e meios educativos concernentes às várias áreas curriculares, aos vários níveis etários, etc. Neste sentido, deve valer-se dos Serviços de Cooperação Externa; alguns países presentes no seminário de lançamento dos C. R. A. P., em Janeiro, prometeram enviar tal documentação caso fosse pedida.

3. *Serviços de Produção e Telescola*

A documentação produzida no próprio Instituto — emissão de televisão ou de rádio, filme, diaporama, fotografia, desenho, livro, etc. — deverá constituir, cada vez mais, parte integrante dos programas educativos — de educação formal ou não formal — e não um conjunto de elementos justapostos a programas acabados. Tal objectivo será facilitado pelo incremento do sector de desenvolvimento curricular, pela proximidade dos serviços de formação, pela maior ligação aos restantes organismos do MEIC e pela própria regionalização do Instituto.

A Telescola deve seguir uma dupla evolução, parcialmente já em curso. Por um lado, deve apenas ser da responsabilidade do ITE a produção de emissões televisivas de apoio à actividade dos professores da Telescola; tudo o resto deve ser transferido para os respectivos serviços do MEIC, como já começou a acontecer: pessoal, equipamento, acção social escolar, programação das emissões televisivas, gestão, apoio e inspecção pedagógicas. A Telescola, para o INIP, será cada vez mais apenas uma das actividades dos serviços de produção; só assim deixará de ser um Mini-Ministério dentro do próprio Ministério, situação talvez justificável no seu momento inicial, mas que, a eternizar-se, conduziria à institucionalização de um sistema educativo muito diferente para os alunos que não podem usufruir do ensino preparatório directo e para os seus professores. Esta opção em nada é invalidada por dificuldades surgidas à medida que começou a concretizar-se.

A segunda linha de evolução a que aludi é a seguinte: devem também produzir-se emissões de apoio à prática docente de outros graus de ensino, à educação não formal, a programas de formação de professores e a campanhas de esclarecimento da opinião pública sobre as vantagens do sistema e sobre os seus diversos aspectos.

4. *Serviço de Formação*

As necessidades de formação em serviço podem resumir-se em três categorias:

- actualização dos professores profissionalizados;
- completamento de habilitação profissional (estágio);
- completamento de habilitação académica e profissional.

Estas categorias são essencialmente legais; na realidade, como já afirmei noutra ocasião, a habilitações legais diferentes podem corresponder idênticas necessidades de formação. Para ocorrer a estas necessidades é preciso organizar uma rede bastante densa de *centros locais de formação contínua de professores*. Embora a formação em serviço deva socorrer-se das instituições tradicionalmente votadas à formação inicial ou de ensino a distância (Universidade Aberta), necessário se torna criar centros locais, cada vez mais geridos pelos próprios professores utentes (e eventualmente comuns a outras profissões), onde estes se possam formar a partir do exercício, a partir da sua prática. A actual rede de centros de estágio, devidamente redimensionada, poderá ser um embrião de tal estrutura. Note-se que tais centros poderão e deverão ser utilizados pelas instituições de formação inicial na formação prática dos seus alunos, futuros professores. Assim, acabaria a distinção entre instituições de formação inicial e instituições de formação em serviço: Universidade e Escolas do Magistério, por um lado, e centros locais de formação prática, por outro, seriam instituições de formação permanente dos professores.

A preocupação dos serviços centrais em relação à formação dos professores em exercício deve ser mais a de impulsionar e apoiar tais centros locais — inclusive através da formação de «animadores», «monitores» — do que a de realizar directamente a formação de todos os professores. Os serviços de formação de futuro INIP destinam-se mais a organizar ocasiões e estruturas de formação do que a realizar actividades de formação.

Observe-se que o ITE já possuía serviços de formação, porém, quase exclusivamente orientados para a utilização dos meios audiovisuais no ensino. Ora, a formação em tecnologia educativa não deve estar separada da formação pedagógica global; esta uma das razões que levaram ao

redimensionamento dos serviços de formação do ITE no futuro INIP, o que não justifica, contudo, que a formação em tecnologia educativa deva ser esquecida ou descurada, antes pelo contrário.

5. Centros Regionais de Apoio Pedagógico (CRAP)

Os CRAP são e serão as extensões regionais do ITE, futuro INIP, coordenando e dinamizando os centros locais a que se refere o ponto anterior. Constituirão ainda os interlocutores privilegiados com as instituições regionais ditas de formação inicial e com as delegações regionais dos outros serviços centrais do MEIC, nomeadamente com as inspecções pedagógicas.

É necessário, a partir das experiências em curso — Faro, Funchal, Ponta Delgada e Porto, umas mais dinâmicas que outras, é forçoso reconhecê-lo desde já —, ir constituindo o modelo (ou modelos) de estruturas e de funcionamento destes Centros Regionais; ao mesmo tempo, a actual rede deve ser alargada a outras regiões (centro, sul e interior).

III. ACTIVIDADES DO INIP NO DOMÍNIO DO APOIO A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Deixemos o problema da estruturação e desenvolvimento dos serviços, para nos centrarmos agora nas suas actividades. Começemos pelas de apoio à inovação pedagógica.

Enquanto os respectivos serviços não se estruturarem, pouco será possível fazer. Note-se, todavia, que, a nível central como a nível local, estas actividades são muitas vezes coincidentes com as de formação de professores.

De imediato são prioritárias as seguintes actividades:

1. Recolher, analisar e difundir experiências relacionadas com a implantação do ensino secundário unificado;
2. Realizar estudos e experiências a fim de apoiar devidamente a introdução de novos métodos de avaliação do trabalho escolar;

3. Participar na elaboração dos programas do 8.º ano da escolaridade; os estudos de desenvolvimento curricular, a nível específico, devem, pois, começar por este grau de ensino e fundamentar a elaboração não só de programas como ainda de documentação de apoio à sua realização: textos para os professores e outro material de apoio à prática docente, nomeadamente audiovisual.
4. Definir sectores prioritários no domínio da investigação pedagógica em Portugal; esta definição servirá para:
 - 4.1 Determinar a investigação a realizar pelo INIP;
 - 4.2 Determinar a investigação a encomendar pelo INIP e centros de investigação ou a investigadores;
 - 4.3 Determinar a investigação que deve ser patrocinada pelo Estado; o Instituto Nacional de Investigação Científica deveria fomentar, antes de mais, os projectos de investigação pedagógica referentes a problemas considerados prioritários pelo INIP, segundo forma a estudar.

IV. ACTIVIDADES DO INIP NO DOMÍNIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO

Consideremos agora o problema da formação de professores em exercício. Como já disse, temos três grupos de professores em exercício, do ponto de vista das necessidades de formação:

- 1.º grupo Professores com habilitação académica e profissional, que necessitam de «actualização»;
 - uma parte das educadoras de infância;
 - a maior parte dos professores primários e de educação especial;
 - cerca de 25 por cento dos professores dos ensinos preparatório e secundário.

- 2.º grupo Professores com habilitação académica mas sem habilitação profissional, que necessitam do «estágio» para «completar as habilitações»: cerca de 45 por cento dos professores dos ensinos preparatório e secundário.
- 3.º grupo Professores sem habilitação académica e profissional que necessitam de «completamento» nos dois sectores: cerca de 30 por cento nos ensinos preparatório e secundário (*).

1. *Completamento de habilitações académicas e profissionais (3.º grupo)*

Os serviços de formação do ITE elaboraram um anteprojecto do plano, já aprovado superiormente e discutido com os órgãos directivos das estruturas sindicais, que deverá conduzir à profissionalização dos professores sem as habilitações legalmente exigidas. Num primeiro tempo, dirige-se apenas a professores dos ensinos preparatório e secundário, os quais, se desejarem continuar no ensino, dispõem de um período limite para completar a sua formação.

Este plano, embora preveja currículos adaptados à formação profissional de docentes já em exercício, não significa que se vai criar uma via fácil para produzir professores de segunda. O sistema previsto baseia-se no recurso às instituições de ensino superior existentes ou a criar, nomeadamente o ensino superior à distância (Universidade Aberta), e no recurso a meios humanos que, em centros locais, possam servir de animadores de formação.

Devem fazer-se todos os esforços para que este sistema comece a estar operacional a partir das datas previstas, entre Outubro de 76 e Janeiro de 77.

Quando o sistema funcionar, poderá perfeitamente destinar-se aos outros professores em exercício. Assim, o acesso a estágio daqueles «a quem só falta o estágio» poderia ser precedido ou acompanhado por um complemento de qualificação (e já não de habilitação legal) no domínio da sua área curricular ou da teoria pedagógica; o próprio «estágio» poderá vir a processar-se nos mesmos moldes em que se efectua para os professores sem habilitações legais;

finalmente, a passagem de fase dentro da carreira docente deverá estar condicionada pela frequência de actividades de formação. Deste modo teríamos uma relação estreita entre a formação e a carreira docente.

Ainda no capítulo do completamento das habilitações académicas e profissionais é de registar o sistema implantado pelo Decreto-Lei n.º 111/76 destinado às Regentes Escolares; necessário será estender esta possibilidade ao ensino particular. É ainda necessário elaborar um plano de completamento de habilitações para educadoras de infância e professores do ensino especial.

2. *Completamento de habilitação profissional («estágio» — 2.º grupo)*

A organização dos estágios para o próximo ano lectivo é da responsabilidade das Direcções-Gerais Pedagógicas, embora já com a participação do ITE.

A existência de um grande número de professores sem habilitação profissional é devida a uma situação com que é preciso acabar o mais rapidamente possível, isto é, a não continuidade entre formação académica e formação profissional. O desejo de diminuir rapidamente o número de professores sem estágio, conjuntamente com outros condicionamentos, conduziu, nos últimos anos, ao desenrolar deste em condições às vezes muito abaixo do mínimo que a dignidade profissional merece. É difícil conciliar o não eternizar a situação de professores que aguardam estágios há longos anos com a qualidade do mesmo. Teremos contudo de ser menos ambiciosos no número de estagiários a formar em cada ano e devem ser estabelecidas certas condições a fim de se garantir um mínimo de qualidade. Com a certeza de que não será ainda este ano que haverá um estágio estruturalmente diferente e que será possível superar todos os defeitos dos últimos anos. Neste contexto, seria todavia injusto não referir os progressos nalguns casos realizados.

É preciso, ainda, ter em conta que, como já referi, os professores que frequentam o estágio necessitam não só de formação prática como ainda de actualização, ou mesmo de formação no domínio da sua área curricular no da teoria pedagógica. São, com efeito, conhecidos os seguintes factos:

- inadequação dos currículos do ensino superior aos programas dos ensinos preparatório e secundário;
- alterações verificadas nos programas dos ensinos preparatório e secundário;
- suspensão da formação pedagógica teórica nas Faculdades de Letras a partir de 1974.

Por estas razões, deverá elaborar-se um programa de actividades destinado a superar minimamente algumas destas lacunas. Tais actividades não necessitam de ser específicas para os estagiários; podem ser as mesmas que se destinam ao completamento de habilitações (3.º grupo) ou a actualização dos professores (1.º grupo).

3. Actualização do pessoal docente (1.º grupo)

Com efeito, o facto de um professor já ter completado a formação legalmente exigida não significa que não necessite de ocasiões de actualização: os domínios em que se especializou evoluem, os programas mudam e a preparação inicial talvez nem sempre tenha sido muito adequada.

Mas as acções de actualização não devem destinar-se apenas aos docentes profissionalizados: os 75 por cento de professores dos ensinos preparatório e secundário, cujo completamento de habilitações académicas e profissionais levará alguns anos, necessitam, entretanto, de ser preparados para novos programas.

Neste sector há que dar prioridade aos professores da escolaridade básica, aos das Escolas do Magistério e aos do ensino unificado. A actualização dos professores do unificado já é da responsabilidade do ITE, enquanto a dos outros ainda incumbe à Direcção-Geral do Ensino Básico.

Os Serviços de Investigação e Formação do ITE, futuro INIP, presentes na elaboração dos programas do unificado, deverão examinar as suas exigências em termos de produção de documentação de apoio à prática docente dos mesmos e em termos de organização de acções de formação. Seria nomeadamente importante elaborar «guias do professor», sobretudo em algumas disciplinas; talvez não seja o ideal, mas será uma medida realista.

V. ACTIVIDADES DO INIP NO DOMÍNIO DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

Terminemos com uma referência à formação inicial dos professores. A existência de muitos professores em exercício e sem habilitações não nos permite afirmar que a formação inicial seja a adquirida antes de entrar em serviço. É a esta que agora me referirei.

1. Esquema global da formação inicial dos professores

É prioritária a definição de uma política global de formação inicial de professores de todos os graus e tipos de ensino: educação pré-primária, ensinos primário, preparatório, secundário, especial, técnico e profissional.

Assim, importa determinar:

- Quantos professores são necessários;
- para que áreas devem ser preparados em cada grau ou tipo de ensino;
- qual o nível de qualificação científica e pedagógica;
- que instituições os vão formar;
- como se efectua a passagem de um grau ou tipo de ensino a outro.

Mais concretamente, é preciso responder às seguintes perguntas:

- As Escolas do Magistério, que preparam educadoras de infância e professores primários, devem (e podem?) ser instituições de ensino superior?
- como deve efectuar-se a passagem de educadoras de infância e de professores primários a professores do ensino preparatório e do secundário e vice-versa?
- qual a função das Faculdades de Letras e de Ciências na formação de professores? Que professores devem formar? E como?
- no sector da formação de professores a Faculdade de Pedagogia de Lisboa vai ser uma instituição transversal às várias instituições de ensino superior no domínio das letras, das ciências humanas e sociais, das ciências da natureza, das tecnologias, das actividades expressivas, ou uma instituição paralela?

- a nível da escolaridade pós-primária, mas unificada, os professores devem preparar-se para a docência de disciplinas científicas ou de áreas curriculares organizadas por problemas?
- para que grau de ensino e para que disciplinas deve ser exigida a licenciatura?
- como preparar os professores das tecnologias e da formação profissional?
- como e onde preparar os professores do ensino especial, uma vez que os cursos anteriormente existentes no MEIC e no MAS estão suspensos?

Embora alguns destes problemas já estejam a ser encarados, o certo é que são necessários alguns estudos para apoiar a definição política de um esquema global de formação inicial dos professores. O GEP intervirá no tratamento deste problema em moldes a definir.

2. *Currículos e programas de formação inicial de professores*

Para além da definição de um esquema global, urge ainda determinar as condições fundamentais a que têm de obedecer os currículos e os programas, nomeadamente os do ensino superior, a fim de poderem constituir habilitação própria para a docência. O Ministério não deveria reconhecer como habilitação própria para a docência os currículos que julga não estarem adaptados às necessidades do ensino; o que não é contraditório com a autonomia da Universidade. Simplesmente, as vantagens de tal autonomia implicam certos riscos, de que todos deveriam ser conscientes.

Em relação às instituições do ensino superior que desejam possuir, entre os seus diplomados, candidatos à docência, o Ministério não se deve comportar apenas de maneira passiva — aceitar ou não para a docência currículos acabados; deverá ainda comportar-se de maneira activa, indicando-lhes as linhas de força que hão-de presidir à elaboração dos currículos, a fim de serem reconhecidos como habilitação própria para a docência.

Os Serviços de Formação do ITE, futuro INIP, realizarão os estudos necessários para colocar o Ministério em

posição de desempenhar esse papel na medida das responsabilidades que lhe cabem neste domínio.

Para re-situar o Instituto de Tecnologia Educativa no centro das necessidades qualitativas do sistema educativo português, será necessário um grande esforço de planificação, qualificação de pessoal e adesão deste a um projecto. É urgente conseguir conjugar o entusiasmo das pessoas que trabalham ou vierem a trabalhar no ITE a partir da consciência da responsabilidade social do seu trabalho. A situação do nosso sistema de ensino é um desafio permanente à capacidade de resposta dos serviços do Ministério. No domínio do apoio à inovação pedagógica e da formação de professores nomeadamente, é preciso mostrar, cada vez mais, aos professores e ao público em geral, que não se trata apenas de palavras mas de acções.

Notas

(¹) Texto de uma proposta por mim apresentada, em 8 de Janeiro de 1976, na qualidade de Secretário de Estado da Orientação Pedagógica do VI Governo Provisório, ao respectivo Ministro da Educação. Esta proposta esteve na origem do Despacho n.º 8/76, de 9 de Janeiro, do Ministro da Educação e do Decreto-Lei n.º 659/76, de 1 de Agosto. Overve-se que a designação de «Instituto de Inovação Pedagógica», com a qual aliás estou de acordo, não consta desta proposta e aparece, pela primeira vez, no referido despacho de 9 de Janeiro.

(²) Trata-se de uma extensa proposta apresentada, no final de Dezembro de 1975, ao Ministro da Educação sobre a continuidade a dar à unificação do ensino secundário.

(³) Comunicação que proferi, como Secretário de Estado da Orientação Pedagógica do VI Governo Provisório, por ocasião da tomada de posse do presidente do Instituto de Tecnologia Educativa, em 9 de Abril de 1976. («Apoio à inovação pedagógica e formação de professores».)

(⁴) Note-se que nas percentagens indicadas, que se referem ao ano lectivo 1974-1975, não são considerados os professores do ensino particular.

CAPÍTULO OITAVO

CURSOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

1. Escrevi «de Educação» e não «de Ciências da Educação» como quem diz «de Medicina» e não «de Ciências Médicas», «de Engenharia» e não «de Ciências da Engenharia», etc. Não se trata de uma simples questão de nome: no primeiro caso quer-se dizer que os cursos se destinam a preparar cientificamente para a intervenção num domínio concreto; no segundo pode parecer que se quer significar que os cursos visam a aquisição de um determinado domínio do conhecimento científico e, eventualmente, do respectivo modo de produção. Afirmo «pode parecer» porque talvez se pudesse contestar a concepção de ciência que não implique que esta é saber que se pode fazer.

2. Vem este texto (1) a propósito da decisão tomada em Outubro de 1978 pelo Ministério da Educação de nomear uma Comissão Organizadora de um Curso de Pós-Graduação em Educação, ou, mais concretamente, de um Mestrado em Educação.

De onde surgiu a necessidade de o Ministério da Educação impulsionar a organização de um Mestrado em Educação? Da urgência em preparar docentes para as Escolas Superiores de Educação, estabelecimentos do ensino superior de curta duração que deverão começar a funcionar a partir de 1981-1982. De facto, as Escolas do Magistério Primário e Infantil vão ser progressivamente reconvertidas em Escolas Superiores de Educação onde se formarão os educadores de infância, os professores do ensino primário,

os professores do ensino especial e, provavelmente, os professores do ensino preparatório.

3. Tem sido orientação política do Ministério da Educação que, desde o início, alguns docentes destas Escolas Superiores de Educação possuam um Mestrado em Educação.

E aqui surge o problema: como é que se vai criar Mestrados em Educação se ainda nem sequer há licenciaturas no respectivo ramo? O que é preciso, dizem os que assim objectam, é criar Licenciaturas em Ciências da Educação que formarão os docentes de Ciências da Educação das Escolas Superiores de Educação; os outros docentes destas escolas — de Matemática, de Português, de Educação Física, etc. — a terem o Mestrado seria em Matemática, Português, Educação Física, etc.; evidentemente que os já licenciados em Ciências da Educação no estrangeiro poderiam realizar um Mestrado em Ciências da Educação.

De facto existem, em alguns países estrangeiros, Licenciaturas em Ciências da Educação a que se pode aceder no final do ensino secundário. Três dos membros da comissão encarregada de realizar os estudos necessários para o lançamento do Mestrado em Educação possuem uma licenciatura (e um doutoramento) em Ciências da Educação, obtida no estrangeiro. Não seria de adoptar o mesmo modelo em Portugal e corroborar assim a posição dos que objectam contra a criação de Mestrados em Educação para formar docentes das Escolas Superiores de Educação?

Julgo que não e vou procurar justificar um modelo alternativo. As ideias que se seguem nem sempre foram as minhas e admito vir a ter de concordar com outras no futuro. Talvez mereçam, no entanto, que nos detenhamos nelas.

4. Os estudos superiores de educação devem ser antes de mais para formar profissionais da educação. Pelo que, cursos superiores de educação serão os cursos superiores de formação de professores como cursos superiores de medicina são os cursos superiores de formação de médicos. As Licenciaturas em Ensino das Universidades Novas, as do ramo educacional das Faculdades de Ciências e as que legalmente já se podem iniciar nas Faculdades de Letras devem ser consideradas cursos superiores de educação.

Quanto aos outros graus académicos em educação — mestrados, doutoramento, agregação — seriam essencialmente destinados a estes licenciados em educação e aos

licenciados em várias disciplinas — filosofia, história, sociologia, economia, gestão de organizações, etc. — que desejassem aprofundar ou aplicar a sua disciplina no domínio dos problemas educativos: filosofia da educação, sociologia da educação, planeamento educativo... Evidentemente que estes últimos também poderiam realizar mestrados e doutoramentos na respectiva disciplina, mesmo que os problemas considerados fossem de âmbito pedagógico.

5. O que está subjacente a esta proposta é que as ciências da educação — história, filosofia, sociologia da educação, etc. — são uma especialização da história, da filosofia e da sociologia, exigindo, portanto, estudos de base nesse domínio, e que a ciência da educação é a ciência da organização da intervenção pedagógica de que a educação pré-escolar e o ensino básico, secundário e superior constituem sem dúvida o protótipo; não parece ter muito sentido formar alguém cientificamente para esta intervenção — objectivos, métodos e avaliação — sem ser num domínio concreto. Começar por formar, a partir do fim do ensino secundário, especialistas da organização da intervenção pedagógica em geral não será muito razoável. Não se justifica que se formem estes especialistas, para depois irem ensinar os professores em formação.

Claro está que, após a formação de base na ciência da intervenção pedagógica num domínio concreto — como aquela que pretendem assegurar as actuais Licenciaturas de Formação de Professores, nomeadamente — já tem sentido uma especialização, por exemplo um mestrado, num ou vários aspectos dessa intervenção (avaliação, metodologia, inspecção...) com vista a preparar-se para a investigação, para a formação de professores ou para outras actividades no sistema educativo. Isto é, o mestrado pode visar a especialização profissional ou a formação para a investigação.

Quando os profissionais da educação num determinado sector não tiverem obtido o grau de licenciado, como é o caso dos que realizaram o Bacharelato de Formação de Professores nas Universidades Novas e dos que vierem a frequentar as Escolas Superiores de Educação, deveriam então poder prosseguir uma Licenciatura em Educação quer para mudarem de nível de ensino, quer para se especializarem num problema especial da intervenção pedagógica.

Quanto ao doutoramento em educação, as suas provas, além da defesa da tese, deveriam incidir sobre um aprofun-

damento da Ciência da Educação e das Ciências da Educação nas áreas diferentes daquelas sobre que se debruça a tese. Para tal é possível que seja necessário organizar cursos de preparação para o doutoramento, como acontece em certas universidades estrangeiras. Assim se permitiria uma visão de conjunto aprofundada que deve ser característica do doutorado num determinado domínio.

6. Até agora referimo-nos aos cursos superiores de educação e oxalá tenha ficado claro porque não é de exigir nem de criar Licenciaturas em Ciências da Educação que não se destinem a formar profissionais da intervenção educativa, mas sim de considerar as Licenciaturas em Ensino como Licenciaturas em Educação, organizando-as em consequência. É evidente que nem só os professores são profissionais da educação, pelo que são de admitir outras licenciaturas em educação destinadas a formar esses outros profissionais, caso sejam necessários.

Falta ainda fazer referência às instituições que assegurariam esses cursos. Os professores para a educação pré-escolar e para o ensino básico vão ser formados nas Escolas Superiores de Educação. Os professores do ensino secundário devem ser formados nas Universidades. Nas Universidades Novas já há departamentos de educação e cursos interdepartamentais de educação. Nas Universidades Clássicas, dada a estrutura actual destas, tais cursos devem ser da responsabilidade da Faculdade de Educação a criar; à semelhança das Universidades Novas, é preciso, porém, realizar esta tarefa em estreita colaboração com os outros «departamentos» universitários empenhados na formação de outros profissionais. O complemento de formação para a reconversão em profissionais da educação, e porque não em licenciados em educação, dos que já obtiveram ou estão em vias de obter uma licenciatura noutra área profissional — Engenharia, Economia, Intérprete, etc. — seria também da responsabilidade das Faculdades de Educação⁽²⁾.

Estas Faculdades assegurariam ainda cursos de mestrado e de preparação para o doutoramento em educação. Não parece justificado, neste contexto, que exista uma secção para a formação profissional dos professores separada de uma Faculdade de Ciências da Educação, como julgo ser a opinião de alguns; além das razões implícitas no que ficou escrito, acrescenta-se que a probabilidade de interpenetra-

ção das Ciências da Educação com os problemas educativos concretos seria ainda mais pequena.

A este nível institucional refira-se ainda a recente criação do Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade de Aveiro, experiência-piloto que, sob certos aspectos, talvez aponte o caminho do futuro. Está vocacionado para formar professores de todos os graus de ensino e para organizar outros cursos de licenciatura e de pós-graduação em educação. Esperemos que a integração não seja apenas institucional mas também curricular. Será talvez esperar demasiado que não seja apenas integrada a formação dos professores dos vários níveis de ensino, mas ainda a formação destes com a dos profissionais de outros sectores de actividade.

Resta-nos referir, muito brevemente, dois problemas intimamente relacionados com os cursos superiores de educação: o da formação de profissionais da orientação escolar e profissional e o da ligação entre as Faculdades de Educação e as Faculdades de Psicologia.

Os profissionais da orientação escolar e profissional são profissionais de uma intervenção educativa concreta ao lado de outros, como, por exemplo, os professores; a sua formação justifica um curso superior do nível da licenciatura e julgo que não é requisito preliminar uma formação em ensino.

Deve esta licenciatura, para formar profissionais da orientação escolar e profissional, ser assegurada numa Faculdade de Educação ou numa Faculdade de Psicologia? Uma primeira resposta podia ser a de que o mais importante é que o plano de estudos assegure a formação exigida pelo desempenho das tarefas de orientação escolar e profissional. Mas podemos ir mais longe e relacionar este problema com o outro acima indicando: os Cursos Superiores de Psicologia e os Cursos Superiores de Educação devem dar origem a duas faculdades distintas ou a uma única Faculdade?

Proponho que se crie uma única Faculdade de Educação e de Psicologia em Lisboa, Coimbra e Porto. Há muitas razões pragmáticas que justificam esta medida. As que gostaria de invocar são mais de ordem problemática: a intervenção psicológica é um tipo de intervenção educativa, por um lado, e não se justifica um curso de psicologia essen-

cialmente centrado sobre o saber psicológico, por outro. Mas esta problemática poderá constituir assunto para outro texto.

Notas

(¹) Este capítulo foi originariamente publicado no *Diário de Notícias* de 30 de Janeiro. Para esta edição introduziram-se algumas alterações e acrescentou-se o sétimo parágrafo.

(²) Nas Universidades Clássicas, os cursos de formação de professores poderiam ainda ser organizados da seguinte forma: uma licenciatura, assegurada pelas respectivas faculdades, que preparasse nas disciplinas que o futuro docente vai ensinar, seguida de um diploma, assegurado pela Faculdade de Educação, em que fosse adquirida a formação pedagógica teórica e prática. À semelhança do que acontece noutros países, este diploma podia ser obtido num ano; somos talvez o país que proporcionalmente mais dinheiro gasta em estágios; ora a formação prática desde a observação até à tomada de responsabilidade de uma turma pode fazer-se durante o ano de formação pedagógica teórica, embora não ocupe tanto tempo como os actuais estágios; no primeiro ano de trabalho, o docente poderia ter uma redução de serviço nunca superior a 25 por cento do horário, para supervisão. Este esquema diferencia-se do das Ciências Pedagógicas: a formação teórica pedagógica incluiria a metodologia do ensino das respectivas disciplinas; a formação teórica seria acompanhada da formação prática; seriam criados condicionalismos que impedissem os futuros docentes de entrar no ensino sem terem acabado a formação necessária.

Composto e Impresso na ARTIPOL — Aguada de Baixo — 3750 Agueda