

## **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CEB NO PERÍODO REVOLUCIONÁRIO: O ENVOLVIMENTO COMO ANALISADOR DA FORMAÇÃO<sup>1,2</sup>**

Rafael Tormenta<sup>3</sup>; Cristina Sousa; Fátima Pereira<sup>4</sup>; Ana Maria Carolino<sup>5</sup>

Esta comunicação tem por objectivo, através da análise de entrevistas biográficas e de documentos caracterizadores da cultura de formação, esboçar o impacto das dinâmicas de participação/envolvimento dos estudantes – na Escola do Magistério do Porto no período pós 25 de Abril – na construção das suas identidades profissionais de base. A este respeito, estarão em foco os documentos produzidos por alunos, quer ligados directamente ao seu processo de ensino-aprendizagem, quer aos movimentos estudantis em que se integravam.

### **Enquadramento teórico/metodológico**

A cultura de uma escola é, por um lado, o elemento que unifica as diversas subculturas em presença (valores, ideais sociais, crenças) e, por outro lado, o que a diferencia das outras organizações; ela traduz-se também numa relação particular com o *meio social envolvente*. Neste sentido, podemos reconhecer na cultura organizacional uma cultura *interna* – conjunto de significados partilhados pelos seus membros – e uma cultura *externa*, que diz respeito às características da sua relação com a comunidade; ambas concorrentes para a construção de uma identidade própria para a escola.

Como refere António Nóvoa (1991: 9), citando Serge Moscovici (1989), a *cultura organizacional* é uma “rede de movimentos” dinâmicos e culturais que dão sentido às acções desenvolvidas no interior da escola e às relações que esta mantém com a comunidade.

---

<sup>1</sup> Comunicação integrada no Projecto FIIP (Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1º CEB: Currículo e Identidades Profissionais de Base), projecto financiado pela FCT/POCTI/FEDER e levado a cabo no CIIE/FPCE-UP.

<sup>2</sup> A presente comunicação foi apresentada no VIII Congresso das Ciências da Educação, que decorreu em Castelo de 7 a 9 de Abril de 2005, e irá ser publicada nas Actas do referido congresso.

<sup>3</sup> Universidade do Porto, Portugal; [mjsa@fpce.up.pt](mailto:mjsa@fpce.up.pt)

<sup>4</sup> Universidade do Porto, Portugal

<sup>5</sup> Universidade do Porto, Portugal

A *cultura organizacional da escola* diferencia-se do *clima de escola*, uma vez que este último diz respeito sobretudo ao conjunto das *percepções* que os indivíduos detêm do seu ambiente, situando-se este ao nível dos sentidos, do sensual. A *cultura organizacional*, por seu turno, aponta para as *representações sociais*, para o modo como os diferentes actores sociais envolvidos na escola interpretam a sua intervenção na organização.

Enquanto integrado na teoria crítica da educação, o conceito de *cultura organizacional* da escola relaciona-se com o de mudança social: concebe-se a escola como um mesossistema no qual os objectivos educativos são compreendidos no contexto concreto do processo de *autonomização da escola* e dos seus intervenientes.

Assim, a *cultura organizacional* ganha relevo na perseguição de uma *autonomia relativa* que proporcione o diálogo dialéctico entre os diferentes níveis de poder, apostando numa possibilidade intersticial de *autonomização educacional*.

Ela refere-se primordialmente ao vivido, sendo que a sua transmissão não ocorre através de processos intencionais de aprendizagem, mas parece situar-se ao nível que aqui se denomina como *currículo oculto*: “todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interacções que se dão no dia-a-dia das aulas e escolas. Estas aquisições, no entanto, nunca chegam a explicitar-se como metas educativas a conseguir de uma forma intencional” (Santomé, 1995: 201).

Pode dizer-se que se trata de uma dimensão do currículo que, realizando-se na escola, nunca se torna explícito ou oficial, no sentido em que não aparece referido de uma maneira directa, como acontece com as normas legais, os conteúdos ou os programas oficiais, ou até com os projectos educativos e curriculares desenvolvidos no quotidiano educativo. Sem ser explícito, ele contém, porém, zonas de invisibilidade e de visibilidade que podem ser identificadas, de modo a poder «reconstruí-lo». As zonas de invisibilidade referem-se às bases conceptuais e pressupostos subjacentes, tais como os valores, as crenças e as ideologias. As zonas de visibilidade dizem respeito às manifestações verbais, conceptuais, simbólicas, visuais e comportamentais.

Neste trabalho analisam-se as zonas de visibilidade, através dos discursos sobre o vivido (entrevistas biográficas) e dos documentos analisados (de que se inferem manifestações conceptuais e organizacionais).

Na análise destes últimos, identificaram-se duas dimensões nucleares: *Manifestações Conceptuais dos Alunos* e *Manifestações Organizacionais dos Alunos*. Elas deram depois origem a categorias e subcategorias que foram objecto de análise quantitativa e qualitativa. Nas *Manifestações Conceptuais dos Alunos* encontramos as seguintes categorias e subcategorias:

- papéis a assumir pelos futuros professores do Ensino Primário;
- perspectivas sobre Educação;
- condições indispensáveis para a realização da Educação;
- linguagem;
- valor atribuído à experiência pedagógica.

Na dimensão *Manifestações Organizacionais dos Alunos* foram encontradas as seguintes categorias e subcategorias:

- resistência ao Modelo de Gestão da Escola – contestação/propostas;
- solidariedade/unidade, convivialidade/cultura.

Da análise das biografias focalizam-se as seguintes dimensões:

- currículo oferecido/interpretado;
- ambiente-clima/relações

Na primeira dimensão estão em destaque as seguintes categorias de análise:

- qualidade do currículo formal;
- currículo informal/oculto;
- carácter teórico/prático do curso.

Na segunda dimensão estão em destaque as seguintes categorias:

- em sala de aula;
- na escola;
- relação com professores;
- relação com colegas.

### **A Formação Inicial de Professores Primários no pós 25 de Abril**

A formação inicial de professores nas Escolas do Magistério Primário na segunda metade da década de 70 (de Outubro de 1974 até Julho de 1979), de acordo com a

análise efectuada, pode subdividir-se em dois períodos: o primeiro correspondente aos anos lectivos de 74/75 e de 75/76 e o segundo aos três anos lectivos seguintes (76/77 a 78/79). As duas fases correspondem, no contexto sócio-político nacional, respectivamente à fase revolucionária e à fase de normalização.

### **O período revolucionário, de 1974 a 1976 – conceitos de educação e de criança, papéis dos futuros professores primários e ambiente de aprendizagem**

Através da análise documental constatou-se que, a partir de 1974/75, no âmbito do regime das «experiências pedagógicas», os alunos tornam clara a *sua Perspectiva da Educação* como um

“caminho para a Liberdade e não para a imposição de esquemas de classe, mais ou menos colonizadores” (Doc.3).

Os futuros professores primários começam a valorizar papéis que anteriormente não lhes estavam formalmente destinados: mediador intermulticultural, facilitador da realização dos projectos pessoais das crianças, agente de desenvolvimento pessoal e social, agente de ligação entre a teoria e a prática e, como se refere no Doc. 9:

“agente transformador das relações humanas e sociais que em lugar de colonizar as crianças colabore no seu crescimento, ajudando-as na tomada de consciência e desenvolvimento das suas próprias potencialidades e do seu valor”.

A formação inicial deveria então predispor os futuros professores para o desempenho destes papéis na prática profissional, sendo reconhecida a necessidade de criar condições indispensáveis à sua realização, tais como:

-relações intermulticulturais professor/alunos:

“Do estabelecimento de uma relação educador/criança que inspire confiança e benevolência recíprocas e não domínio. A autoridade do educador deve ser substituída pelo contacto com a criança na base de uma aquiescência, o que implica conhecer sociologicamente o grupo onde a criança está inserida. De contrário colonizaremos a criança com os nossos padrões de classe” (Doc.3);

- ligação do desenvolvimento educativo da criança a uma comunidade de referência:

“Do crescimento da criança como sujeito membro de uma comunidade, não como indivíduo perdido na massa” (Doc. 3);

- criação de condições exteriores apropriadas ao desenvolvimento da educação:

“estabelecimento de condições exteriores favoráveis à criação de um ambiente são do ponto de vista pedagógico” (Doc.3);

- reflexão sobre as condições de vida das crianças para compreender o significado dos “casos difíceis” e deste modo educar evitando os preconceitos de uma terminologia que consideram burguesa:

“esta concepção de ordem e de educação foi por nós abandonada ao reconhecermos que os “casos difíceis” são sobretudo o resultado das condições sócio-económicas em que aquelas crianças nasceram e vivem” (Doc.3);

- desenvolvimento na criança de uma autoconfiança que lhe permita no futuro, a ela e à sua comunidade de origem, criarem consciência de que as crianças são todas iguais:

“criando-se entre as crianças as condições para que elas cresçam confiantes em si mesmas, quer elas amanhã como adultos, quer hoje a própria comunidade onde elas vivem, com certeza tomarão consciência de que é preciso criar um mundo, onde todas as crianças sejam iguais” (Doc.3).

O conhecimento da criança é uma preocupação e um desejo constantes dos futuros professores. No documento 3 acima referenciado, do ano de 74/75, em três páginas a palavra “criança” aparece referenciada 22 vezes. Também as questões ideológicas e políticas parecem ter um forte peso nas manifestações verbais dos alunos; a palavra “trabalho” ou “trabalhar” (referindo-se ao povo) é referida 9 vezes e a palavra “classe” (referindo-se a classe social) aparece 7 vezes. A educação é, deste modo, concebida como um meio de libertar as crianças das classes populares do seu destino anunciado. Os futuros professores vêem a educação como um instrumento ao serviço da autonomização do povo.

Ao nível das relações dentro da comunidade educativa, as entrevistas revelam uma abertura até então desconhecida, como se refere na entrevista 11:

“Em termos de relações humanas foi o “boom” do Magistério, pois passou de uma escola fechada a uma escola aberta”.

O currículo informal (tal como definidos em Lopes *et al.*, 2004) é para os entrevistados a principal fonte de aprendizagem para a vida. A aprendizagem em grupo e a “camaradagem” (com referências a diversos espaços na escola, como por exemplo os jardins) são referidos na entrevista 36 como:

“bons momentos de aprendizagem”.

Na entrevista 17 refere-se o ambiente na escola como muito confuso e barulhento, muito politizado, com tendências de esquerda por parte de alguns professores; o mesmo acontece na entrevista 31, onde se afirma sentir-se a euforia do 25 de Abril.

Neste período, a formação inicial de professores parece estar muito marcada pelo momento político. A “confusão” que uma revolução política provocou, segundo alguns biografados, poderá ser compreendida tendo em conta o rompimento social abrupto com um conjunto de valores, normas e regras, apelativo a uma nova «representação do mundo». A ruptura terá proporcionado aos alunos a construção de “outros ‘mundos’ para além daqueles que foram interiorizados na infância”, ou seja, uma socialização secundária “que está na base do sucesso possível de uma mudança social não reprodutora” (Dubar, 1997: 99).

### **O período da normalização: resistência, contestação, convivialidade, unidade, solidariedade e cultura**

A Constituição Portuguesa de 1976 garante que “Os professores e os alunos têm o direito de participação na gestão democrática das escolas, nos termos da lei” (Artigo 77º, ponto 1). É este, sem dúvida, o espírito que se vive nas Escolas de Magistério Primário até ao Verão de 1976.

O I Governo Constitucional, liderado por Mário Soares, do PS (16 de Julho de 1976), e o II, de coligação PS / CDS (28 de Janeiro de 1978), são, de acordo com Marçal Grilo (1994:409) caracterizados, para a Educação, por um conjunto de medidas de carácter essencialmente político:

- “i) O estabelecimento da legalidade democrática, sobretudo ao nível da gestão dos estabelecimentos de ensino;
- ii) A correcção de injustiças e dos desvios verificados entre 1974 e 1976;
- iii) A estabilização do sistema educativo; e
- iv) O restabelecimento da confiança com liderança politicamente forte e determinada por parte do Dr. Mário Sottomayor Cardia a quem foi confiada a pasta da Educação nos dois primeiros governos constitucionais”.

A partir do ano lectivo de 1976/77, o regime de experiências pedagógicas das EMP (Escolas do Magistério Primário) é encerrado pelo primeiro governo constitucional; suspendem-se todos os professores recrutados ao abrigo deste regime. Durante este período, os estudantes, sentindo uma tentativa de ataque ao seu próprio

envolvimento na formação, passaram, desde Setembro, a reunir e a debater em conjunto a situação, procurando desenvolver acções para a defesa da experiência desenvolvida por cada Escola ao longo dos dois anos anteriores. Os alunos parecem procurar garantir a defesa da experiência pedagógica que foi iniciada no ano lectivo de 74/75 (ano de transição) e se desenvolveu significativamente em 75/76. Como refere o documento 9:

“Ora essa experiência começa a ser ameaçada. Foram primeiro os ataques que o MEIC lhe fez, usando inclusivamente acusações injustas [...]; e que pretendem os moldes deste decreto senão o desaparecimento da experiência pedagógica?”

Assim, os três anos lectivos seguintes parecem ser marcados pela resistência ao modelo de gestão instituído, que se traduz em contestação, como se constata no mesmo documento:

“processo que nos envolveu: esse vivêmo-lo; viveram-no todos aqueles que por ele passaram. Ficou em nós [...] Não se pode portanto formar um professor fechado em quatro paredes de uma sala; ele não se pode alhear da realidade, mas pelo contrário terá de partir dela. Mais importante do que ensinar ao professor esquemas pré-fabricados para os transmitir às crianças, é possibilitar um número e quantidade de experiências, nos mais diversos níveis, que lhe permita pô-los à disposição da criança na realização dos seus próprios projectos. Mais importante do que dizer à criança como é ou como se faz, é estimular e fornecer dados para que ela pesquise e descubra as coisas, desenvolvendo as suas capacidades (intelectuais e físicas) e assim vá crescendo. Para nós de um modo resumido este é o significado da experiência pedagógica que se começou”.

Nos três anos seguintes os alunos envolvem-se em diversas lutas na escola. Procurando repor o regime das experiências pedagógicas, como se lê no documento 57:

“Neste momento que está em causa o futuro da experiência pedagógica e em que professores (e com eles a competência) são dispensados, a nossa luta é uma só: ir contra todos os que, de uma maneira ou de outra, querem destruir todas as possibilidades de se construir um ensino verdadeiramente ao serviço do povo.”;

Ou no documento 28:

“Chamámos também os estudantes do 2º ano que viveram as transformações que se operaram no ano anterior e que hoje estão a ser ameaçadas pelo MEIC a virem organizar-se igualmente para que juntos nos batamos por um ensino democrático progressista e de acordo com os interesses do Povo trabalhador.”;

E no documento 22:

“o plano recuperador tem por objectivo afastar as classes desfavorecidas do acesso ao ensino, através de uma política selectiva e elitista e que no plano pedagógico pretende repor uma filosofia baseada no autoritarismo e no fomento do espírito individualista e competitivo, e no campo ideológico orientado para a tecnocratização do mesmo [...] no caso concreto dos Magistérios, o plano de que vimos falando opõe-se a uma experiência pedagógica progressista que se efectuou após o 25 de Abril, tem como finalidade que destas escolas saiam professores perfeitamente impregnados da ideologia dominante da sociedade e sejam os veículos de transmissão dessa ideologia, do tipo de organização e valores desta às crianças de quem vão ser os primeiros professores [...] um Director plenipotenciário apostado em dar seguimento aos projectos ministeriais de uma forma criadora. Através de uma política não dialogante, prepotente e arbitrária, tomando uma série de medidas que têm suscitado a agudização do descontentamento e a revolta da maioria esmagadora da população escolar. A isto o Director tem respondido com a perseguição aos elementos mais activos na tentativa de os punir exemplarmente e pelo medo, calar a oposição à sua actuação.”

Os alunos lutam também contra a instituição de *numerus clausus* no ano lectivo de 1976/77, conforme se pode verificar em vários documentos:

“Somos 1600 candidatos à E.M.P.P. [...] APENAS CERCA DE 10% TERÃO ACESSO AO MAGISTÉRIO, O MEIC INSTITUI *numerus clausus*. [...] Só há professores a mais na cabeça daqueles que querem perpetuar um sistema de ensino caduco, que não esteja interessado em renovar instalações e métodos de ensino, a instituir novos níveis de ensino. [...] Como se explica que o MEIC tenha decretado A IMPOSSIBILIDADE DE OPÇÃO NAS ESCOLAS DO MAGISTÉRIO ENTRE ENSINO INFANTIL E PRIMÁRIO, que ia começar a partir deste ano? [...] os estudantes candidatos ao primeiro ano, dizem não aos *numerus clausus*. (Doc. 17);

“Contra toda esta situação, os candidatos ao primeiro ano desta escola, têm vindo a adoptar desde há 2 meses, várias formas de luta. [...] Perante esta situação injusta e prepotente os candidatos tentaram avançar com formas de luta mais firmes nomeadamente a greve às matrículas” (Doc. 19).

Os alunos envolvem-se ainda, em lutas contra o modelo de gestão da Escola como é referido no documento 4:

“constatamos que mais um pacotinho de decisões tinham sido tomadas sem que os alunos desta Escola fossem consultados, sendo tudo apresentado (como de costume) como factos consumados, (aliás como é prática peculiar de qualquer modelo de gestão tão democrático como o da nossa Escola...)”;

Ou no documento 21:

“Face à crescente fascização da nossa escola, que se traduz pelos ataques feitos à Experiência Pedagógica mais concretamente ao sistema de avaliação, face ao impedimento na prática da liberdade de

expressão, reunião propaganda, face à actual direcção da escola que procura impedir a vida democrática na mesma, aplicando de uma forma criadora tudo o que o MEIC decide em matéria de medidas anti-estudantis [...] A existência de um director na nossa escola para cuja eleição não foram chamados os estudantes é uma situação que devemos repudiar firmemente”.

O envolvimento nas lutas prolonga-se às questões pedagógicas, como é mencionado em variados documentos:

“Trabalho e luta é o que vos espera, se fordes capazes de continuar o que os estudantes desta Escola têm vindo a fazer desde o 25 de Abril – trabalho, por um professor competente e crítico; luta, por condições (económicas e pedagógicas) para essa competência crítica, contra o autoritarismo do Director e pelo respeito dos nossos direitos, por uma sociedade mais livre e mais justa” (Doc. 33);

“Muitos dos alunos do 1º ano não podiam sentir a repulsa que os colegas do 2º ano sentiram quando, no 1º dia de aulas, deparámos com as mesas dispostas em fila, frente à secretária do professor. É diferente quando vivemos uma experiência anterior, em que a disposição das mesas com os alunos e professores frente a frente (embora sendo um detalhe) reflecte de uma forma transparente a diferença entre um ensino e uma escola onde o Diálogo e o Debate são uma tónica dominante, e uma escola em que o “Magister Dixit” vomita o Programa intocável sobre os alunos enfileirados, ou seja, a Escola Tradicional. [...] a partir do ano passado começou o ataque sistemático à experiência anterior, às liberdades associativas, aos direitos dos estudantes, aos próprios programas (nomeadamente com alterações das disciplinas), aos métodos de avaliação, ao contacto com a realidade (supressão das actividades de contacto no ano anterior), indo até ao ponto de, no início deste ano, se tentar impedir o diálogo entre a Direcção eleita dos estudantes e os alunos, nas turmas, que era uma prática comum ainda no ano passado. E ainda o ataque ao Centro de documentação, onde se realizaram uma série de actividades pedagógicas valiosas para a escola, agora frontalmente postas em causa pela Direcção da Escola [...] O que hoje está em curso é um plano meticuloso para “sanear” a escola das “ervas daninhas” que ainda restam da concepção progressista da escola e da vida [...]” (Doc.52) .

As propostas e reivindicações dos alunos são o motor da sua resistência na procura de mudança, em busca da qualidade de ensino; num ambiente de elevada cordialidade, os alunos envolvem-se na sua formação, assumindo-se como intervenientes activos:

“para vencermos temos de nos unir na mesma luta, tomando posição firme” (Doc.19);

“independentemente da sua classificação, devem abandonar todo o egoísmo, e UNIR-SE. A luta é de todos nós.” (Doc. 26).

O percurso escolar dos estudantes das escolas do Magistério Primário neste triénio de 1976/79 foi, assim, marcado por uma resistência ao esforço de normalização. A par deste envolvimento nas lutas travadas na escola, os alunos desenvolvem fortes laços de

solidariedade, convivialidade e de unidade, o que é patente quer nos documentos analisados, quer nas entrevistas realizadas:

- “A forte coesão entre os colegas [...] Empatia, coesão e sentido de organização entre os colegas da turma [...] grupo alegre, empenhado, interessado em descobrir e adquirir novos conhecimentos [...] Entreajuda, espírito de grupo” – entrevista 02;

- “Boa relação com colegas” – entrevista 03;

- “Boa convivência entre alunos [...] Boa relação com os colegas, cuja amizade se mantém até hoje, pois há raízes que ficaram” – entrevista 09;

- “pois só a luta unida de todos nós e a nossa solidariedade activa” (Doc. 37);

- “E não há que desmobilizar – ao contrário, há que assegurar a unidade para continuar a luta” (Doc.33);

- “Será sempre em RGA que serão tomadas novas decisões sobre o avanço do processo, a fim de se manter a unidade entre todos os alunos do 2º ano” (Doc. 25).

O envolvimento cultural é outra das tónicas dominantes que marcam este triénio, assistindo-se ao aparecimento, a nível associativo, de várias secções: teatro, cinema, fotografia, literatura para a infância, jornal, coral, exposições e colóquios, como se pode verificar nos documentos 8, 7 e 40:

“ A secção de teatro tem vindo a efectuar algumas saídas. Já representou aqui no Porto no ISCAP aquando da greve de solidariedade com Coimbra e Psicologia e contra a repressão. Foi também a Macieira de Sarnes onde aí representou a peça infantil “Maria dos olhos grandes e Zé Pimpão” e a peça “25 de Abril”. Com a ida a Izeda a secção começou a preparar um sketch sobre o Cardia. Visto ainda não estar em condições de se representar, fez-se um jogral. Neste momento prepara-se uma pequena peça (sketch) para se apresentar no dia 23, dia em que haverá uma festa de fim de ano.” (Doc. 8);

“TRABALHO CULTURAL – Pensamos ser fundamental a existência de um trabalho cultural e de convívio aqui na escola, quer para a nossa formação profissional, quer ainda como forma de estreitar laços de amizade e camaradagem entre nós. Propomo-nos impulsionar o seguinte programa de acção:

TEATRO E CINEMA: trazer à escola grupos de teatro, filmes didácticos e recreativos sobre a criança e a educação. Criar uma secção que organize e apoie os estudantes que de algum modo participem em grupos de teatro, a estes estejam ligados ou que simplesmente queiram estudar e praticar.

FOTOGRAFIA: apoiar o grupo de Fotografia já existente. Incentivar o alargamento desse grupo e a sua colaboração estreita com as actividades de contacto, bem como o seu apoio às disciplinas do “currículum”. Organizar exposições fotográficas” (Doc. 7);

“O apoio dos alunos na organização destas actividades é bastante importante; (assim como novas sugestões para actividades possíveis) para este fim os alunos poderão contactar um elemento da Direcção da associação” (Doc. 40).

Durante este período são patentes “as importantes diferenças que separam um adolescente aluno da escola secundária de um jovem estudante do ensino superior. Fundamentalmente, constata-se, no plano das relações com os adultos, uma deslocação do eixo dos conflitos [...] Já não está em causa apenas a autonomia na esfera familiar, mas a estrutura identitária na sua expressão social. O problema maior é, agora, conciliar a integração na sociedade com a defesa da integridade pessoal; e se há aqui uma ambivalência nova, novas são também, segundo Keniston, as modalidades de opção: o investimento militante, a indiferença deliberada, a recusa activa da aculturação ou mesmo o alinhamento com a contra-cultura” (Ribeiro, 2004: 2).

O percurso escolar dos estudantes das escolas do Magistério Primário neste triénio de 1976/79 foi, assim, marcado por uma resistência ao esforço de normalização concomitante da fixação de uma democracia parlamentar. O protagonismo que nesse processo foi permitido às facções políticas mais conservadoras deu azo a inúmeras medidas repressivas, anti-democráticas, muitas vezes a imitar o estilo salazarista, ainda que camufladas de “espíritos” abertos aos princípios humanistas mais elementares (Sousa Franco, 1994). O que se reflectiu também no Ensino.

Ao longo do triénio identificam-se nas Escolas do magistério os seguintes momentos:

a) a entrada de novos professores (marcados pela situação de estarem, ainda que indirectamente, a retirar o lugar a outros e olhados de forma enviesada pelos próprios estudantes) quando não está definido qualquer estatuto dos docentes destas escolas;

b) a nomeação de novos directores que vão gerir escolas de relações difíceis na época e contrárias ao espírito vivido na Exp. Pedagógica, o que se consubstancia, por exemplo: na reposição da obrigatoriedade de faltas com tolerâncias de dois minutos; na constituição de turmas diferentes a partir do 2º ano por ordem alfabética e, portanto, sem qualquer princípio organizador de cariz pedagógico; no levantamento de processos disciplinares aos alunos; nas ameaças e pressuposições levantadas pelos próprios docentes sobre comportamentos variados dos discentes;

c) a preparação de colectâneas de textos de Metodologia, em vários pontos retomando a Metodologia Geral utilizada antes de Abril de 74; a indicação de bibliografia desactualizada a vários níveis, nomeadamente por comparação com a indicada nos anos anteriores, durante a Experiência Pedagógica, que era do conhecimento de muitos alunos;

d) o aparecimento de professores que não conseguiam estabelecer uma relação pedagógica com os estudantes, conduzindo tal processo a lutas que culminaram com o afastamento dos docentes;

e) o estabelecimento de provas globais com todas as características de exames, o que levou ao desencadeamento de greves a nível nacional;

f) a formação de grupos de estágio em que o ambiente alunos e orientadoras de estágio e metodólogos, se caracterizou muitas vezes, por uma corrida às notas de profissionalização, num ambiente de competição provocado essencialmente pelo alvorecer de um novo ambiente pedagógico da escola que pretendeu, também desta forma, desmobilizar os estudantes.

“Os alunos não aceitam uma formação de costas para a comunidade”- pode ler-se num documento publicado por um grupo de professores das EMP, a propósito do novo Plano de Estudos que entrou em vigor a partir de 1978. Os estudantes do curso de 1976/79, percorrendo toda a transição para um Estado Normalizado, desenvolveram-se entre um Plano de Estudos que preconizava a sua formação enquanto indivíduos intervenientes em termos sociais e uma gestão das EMP que preconizava exactamente o contrário.

A formação interna e periférica destes futuros docentes e os respectivos interfaces terão sido, desta forma, extremamente enriquecedores e marcaram, eventualmente, pelas lutas desenvolvidas, pelas estratégias repensadas e pelas cargas emocionais vivenciadas, o percurso destes profissionais, na sua relação com a classe profissional do 1º ciclo e com outras profissões que vieram a ter, contribuindo sobretudo para a interiorização da necessidade de levar a cabo uma auto-formação permanente, enquanto forma de estar na vida.

### As culturas organizacionais: uma caracterização em construção

Nesta fase do trabalho, tendo em conta os dados obtidos, parece que nos períodos referidos é clara uma distinção entre dois tipos de culturas organizacionais; contudo a sua caracterização tem ainda um carácter hipotético, que se procurará confirmar ou infirmar através da persecução deste estudo. Assim, no primeiro momento, poder-se-á falar de uma *cultura participativa* que tem como *finalidade*, a valorização dos recursos humanos, o espírito de equipa e o desenvolvimento social e como *meio* de as alcançar, a participação colectiva; o seu *controlo* é interno e flexível. Num segundo momento desenvolve-se uma *cultura mista: hierárquica* (por parte dos órgãos de Direcção da Escola) e *de resistência* (desenvolvida pelos alunos). Esta cultura mista entre hierarquia e resistência parece desenvolver-se devido à passagem de uma direcção de escola que se desenvolvia de acordo com os princípios de um *Modelo de Gestão Democrática*, para uma direcção que seguiu um *Modelo de Gestão Formal*, de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1 – Modelos de gestão

ELEMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR	MODELOS DE GESTÃO	
	Democráticos	Formais
Nível de definição dos Objectivos	Institucional	Institucional
Processo de Definição dos Objectivos	Definidos por consenso	Definidos pelo dirigente
Relação entre Objectivos e Decisões	Decisões baseadas em objectivos comuns	Decisões baseadas nos objectivos
Natureza do Processo de Decisão	Colegial	Racional
Natureza da Estrutura	Realidade objectiva - Horizontal	Realidade objectiva - Hierárquica
Ligações com o Meio Local	Influenciadas pela partilha de decisões	Sistema "aberto" ou "fechado"
Estilo de Liderança	Dirigente promove consensos	Dirigente define os objectivos e as políticas

(Adaptado de Nóvoa, 1991)

À *cultura organizacional hierárquica* (definida por parte das estruturas dirigentes da Escola, com base num *Modelo de Gestão Formal*) os actores sociais (nomeadamente

grupos de alunos e alguns professores) irão responder com uma *cultura de resistência*, reivindicando o *Modelo de Gestão Democrático*.

### **Relacionando as culturas organizacionais da Escola com as identidades profissionais de base**

Na análise das biografias dos sujeitos, 2 se focalizarmos a categoria “visão de si como profissional” à saída do curso, verifica-se que a identidade profissional de base destes estudantes é por eles próprios definida como um sonho (no bom sentido). A formação permitiu-lhes a construção de um ideal profissional. Este consistia na construção de um projecto de ensino-aprendizagem que tivesse no seu núcleo todas as crianças, independentemente da sua classe social de origem. Poder-se-á talvez dizer que o projecto profissional é para estes estudantes simultaneamente um projecto social. Por relação com os restantes períodos em estudo no projecto FIIP, a identidade profissional de base dos professores formados neste período é definida como sendo “centrada no profissional, de tipo afectivo e transformador”. Ela é também de tipo profissional e integrada (da formação resultou uma nova identidade psicossocial que é uma identidade profissional)<sup>6</sup>.

O currículo oferecido durante o período revolucionário tem um carácter profissionalizante que proporciona aos estudantes gozar da sua autonomia relativa na gestão do currículo. No período de normalização este constituir-se-á em plataforma nuclear dos processos de resistência ao modelo de gestão implementado (os alunos enfatizavam as metodologias participativas, a avaliação contínua e o trabalho em grupo).

#### **Bibliografia:**

- Dubar, C. (1997). *A Socialização – construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Franco, A. L. S. (1994). A experiência revolucionária. In A. Reis (Coord.), *Portugal 20 anos de democracia* (pp. 177- 205). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Grilo, E. M. (1994). O sistema educativo. In A. Reis (Coord.), *Portugal 20 anos de democracia* (pp. 406-435). Lisboa: Círculo de Leitores.

---

<sup>6</sup> O projecto profissional integra a dimensão social e ética do projecto de formação através do currículo reflexivo e do currículo oculto, ou seja, de uma agência discente (para que converge a agência docente), que investe especialmente o seu próprio processo de formação.

- Lopes, A. *et al.* (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), 63-95.
- Nóvoa, A. (1991). *Análise das Instituições Educativas*. (textos policopiados).
- Ribeiro, A. (2004). *Jovem Adulto em desenvolvimento e Formação*. (texto policopiado).
- Santomé, J. (1995). *O Curriculum Oculto*. Porto: Porto Editora.