

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CEB NO PERÍODO REVOLUCIONÁRIO: O ENVOLVIMENTO COMO ANALISADOR DA FORMAÇÃO

Rafael Tormenta, Cristina Sousa, Fátima Pereira, Ana Maria Carolino
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade Porto
csousa@fpce.up.pt

O estudo da formação inicial de professores do 1º CEB nos períodos imediatamente após o 25 de Abril: revolucionário (de Outubro de 1974 a Julho de 1976) e de normalização (de Janeiro de 1977 a Julho de 1979), pode ser particularmente relevante para a identificação do papel desempenhado pelos estudantes na construção da formação.

Com o intuito de clarificar o papel desempenhado pelas dinâmicas de participação/envolvimento na construção da identidade profissional de base de professores do 1º CEB, analisa-se a formação vivida nas Escolas do Magistério Primário na segunda metade da década de 70. Para o efeito, conjuga-se o estudo de documentos caracterizadores do currículo e narrativas biográficas de professores profissionalizados para o 1º CEB no período referido.

Assim, concluímos que a formação inicial nestes períodos correspondeu a duas culturas distintas: uma cultura participativa - período revolucionário - e uma cultura mista (hierárquica, por parte da escola e de resistência por parte dos alunos) – período de normalização.

As identidades profissionais destes professores apontam para uma centração no professor como profissional, são de tipo afectivo (a criança está no centro da acção do professor e da escola) e de cariz social/transformador.

Esta comunicação, no âmbito do projecto FIIP, tem por objectivo clarificar o modo como a cultura organizacional da Escola do Magistério, na segunda metade da década de setenta, pós 25 de Abril de 74, permitiu que os estudantes criassem dinâmicas de envolvimento na construção da sua formação e da sua identidade profissional de base. Utiliza-se entrevistas, documentos recolhidos junto dos alunos, por si produzidos em trabalhos de grupo ou em movimentos associativos de estudantes, e documentos oficiais no âmbito do currículo prescrito.

Enquadramento teórico-metodológico

A cultura de uma escola é o elemento que unifica as diversas sub-culturas em presença (valores, ideais sociais, crenças), mas que ao mesmo tempo a diferencia das outras organizações, permitindo-lhe relacionar-se com o *meio social envolvente*. Neste sentido, o conceito de cultura organizacional permite reconhecer dois tipos de cultura: *interna* (um conjunto de significados partilhados pelos seus membros) e *externa* (que permite o relacionamento com a comunidade); ambos concorrem 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 dá sentido às acções desenvolvidas no interior da escola e às relações que esta mantém com a comunidade. A *cultura*

organizacional aponta para as *representações sociais*, para o modo como os diferentes actores sociais envolvidos na escola interpretam a sua intervenção na organização.

Este conceito de *cultura organizacional* da escola remete para a **Teoria Crítica da Educação**, que tem por objectivo a mudança social. Partindo da reflexão dos *aspectos macro e exo* (e da sua penetração nas práticas educativas) e dos *aspectos micro* (actividade de professores, alunos e educadores em geral) 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 conquista de *autonomia relativa* que proporcione a dialéctica entre os diferentes níveis de poder, em favor de uma perspectiva mais profunda de reprodução social e *mudança*, podendo, deste modo, criar-se um discurso de possibilidade intersticial de *autonomização educacional*.

A *cultura organizacional* da escola refere-se primordialmente ao vivido; a sua transmissão não ocorre através de processos intencionais de aprendizagem, mas parece situar-se no nível que se denomina como *currículo oculto*. Esta última dimensão diz respeito a “*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 interações 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). Este currículo realiza-se na escola, sem nunca se tornar explícito ou oficial, no sentido em que não aparece claramente reflectido de uma maneira directa, como acontece com as normas legais, os conteúdos mínimos obrigatórios ou os programas oficiais, ou até com os projectos educativos e curriculares que são desenvolvidos no quotidiano educativo. Sem ser explícito, contém zonas de invisibilidade e de visibilidade, as quais se podem aferir de modo a poder «reconstruí-lo». As zonas de invisibilidade referem-se às bases conceptuais e pressupostos subjacentes como os valores, as crenças e as ideologias. As zonas de visibilidade são as manifestações verbais e conceptuais, as manifestações simbólicas, visuais e comportamentais.

Neste trabalho procura-se analisar as zonas de visibilidade, através dos discursos sobre o vivido (entrevistas biográficas) e das manifestações conceptuais e organizacionais inferidas (documentos escritos).

Para a análise dos documentos escritos a nível do currículo oculto, identificam-se duas dimensões de análise nucleares: *Manifestações Conceptuais dos Alunos* e *Manifestações Organizacionais dos Alunos*; a partir destas constroem-se categorias e subcategorias, procedendo-se a uma análise qualitativa e quantitativa: “*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”*.

Para a análise das biografias adopta-se o mesmo procedimento metodológico de análise, elegendo para apresentar neste trabalho as dimensões, categorias e subcategorias que parecem melhor servir o objectivo proposto. As dimensões são: *Currículo Oferecido/Interpretado e Ambiente/Clima/Relações*, destacando-se na primeira dimensão as seguintes categorias de análise: *“Qualidade do Currículo Formal*, *“Currículo informal/oculto”* e *“Teoria vs Prática”*; e na segunda dimensão *“Em sala de aula”*, *“Na escola”*, *“Relação com professores”*, *“Relação com colegas”*.

Contextualiza-se o estudo com a análise documental referente a elementos do currículo formal.

A Formação Inicial de Professores Primários, pós 25 de Abril

Os acontecimentos que ocorreram nesta segunda metade da década de setenta nas Escolas do Magistério (segundo período de análise do projecto FIIP), assim como noutras instituições, do ponto de vista da análise social e educativa, possibilitam uma reflexão ímpar na história da educação em Portugal: os documentos em foco nesta exposição revelam de um modo inequívoco que a *política educativa* que aí se veicula é a de um mandato social à educação e aos professores no sentido da transformação da vida dos portugueses: *“Impõe-se deste modo que o professor compreenda a organização social de que faz parte e que aí seja um ponto de consciência emergente capaz de dinamizar e de encaminhar a história no sentido da justiça.”* (Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário, 1976-77, p.6). O reconhecimento de que os professores constituem um grupo profissional privilegiado para instituir os ideais e princípios organizacionais de um estado socialista originou um forte investimento na sua formação inicial, por parte do poder central, nos domínios dos recursos humanos a mobilizar e da valorização científica e profissional dos conteúdos a integrar na formação. Verificaram-se mudanças no recrutamento dos professores, dos alunos, nos planos de estudos e nos processos de avaliação.

A análise dos documentos revela-nos também a fragilidade política do Estado, perceptível na delegação local de decisões fundamentais para a formação dos professores, designadamente as relativas à gestão pedagógica e à avaliação dos alunos. Identifica-se nestes discursos e no mandato que atribuem aos professores do então ensino primário a recuperação dos “anos de ouro” dos professores nas primeiras décadas do século XX, quando estes adquiriram um enorme

poder simbólico em resultado da crença nas potencialidades da escola para a transformação e o progresso sociais (Nóvoa, 1995).

Em convergência com a política educativa de valorização da acção social dos professores, enquanto agentes de transformação social, os documentos analisados revelam uma transformação substancial no que se refere à *formação-profissionalização* destes docentes. Embora inicialmente se tenha mantido o curso geral dos liceus ou equivalente como nível académico de recrutamento dos futuros alunos, o despacho do Ministério da Educação de 31-07-75 criou os cursos de magistério primário e infantil com a duração de três anos, aumentando assim o período de formação em um ano; no ano lectivo de 1977/78, de acordo com o despacho nº 52/77 de 17 de Maio (Diário da República, II série, nº 114), a habilitação de acesso às EMP foi alterada para o curso complementar dos liceus ou equivalente. Estas medidas indicam a intenção de valorizar o nível académico da formação dos então professores primários, o que é reforçado pela análise dos conteúdos de formação que adquiriram um maior aprofundamento e integração de áreas do saber até aí excluídas do currículo: Psicologia do Desenvolvimento, Sociologia, Linguística, Literatura Infantil, Teoria Dialéctica da História (substituída por Introdução à Política no Plano de Estudos definido em 1976 que por sua vez foi eliminada no Plano de Estudos de 1977), Psicopedagogia, Educação Visual, Movimento e Drama e uma diversidade de disciplinas optativas e de Intervenção Escolar. Este período, contrastando com o anterior, caracteriza-se por mudanças sistemáticas na organização da formação.

Os Programas das EMP de 1977 institucionalizaram o aumento de horas semanais de formação e introduziram como novas disciplinas e actividades: Antropologia Cultural, História Social Portuguesa, Metodologia Geral e Deontologia e Actividades Técnicas. Utiliza-se, pela primeira vez, a designação de Área das Ciências da Educação considerando-a a área “*a desenvolver com mais peso pela sua importância para a formação do professor primário*”.

Em 1978 o plano de estudos das EMP sofreu a última reformulação, até à extinção destas escolas, a qual se traduziu em algumas mudanças pontuais, das quais se releva a integração, na Área das Ciências da Educação das disciplinas de Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação.

A formação inicial de professores nas Escolas do Magistério Primário de Outubro de 1974 até Julho de 1979) pode subdividir-se em dois períodos: os anos lectivos de 74/75 e de 75/76 e os três anos lectivos seguintes (76/77 a 78/79), correspondentes respectivamente, no contexto sócio-político nacional, à fase revolucionária e à fase de normalização.

O período revolucionário, de 1974 a 1976: concepções de educação e de criança, papéis dos futuros professores primários e ambiente de aprendizagem

Através da análise documental, no âmbito do currículo oculto, constata-se que a partir de 1974/75, no 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, de acordo com o doc. 3:

- criação de relações intermulticulturais entre professor/alunos: “*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.*” ;
- 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*”;
- criação de condições exteriores apropriadas ao desenvolvimento da educação: “*Do estabelecimento de condições exteriores favoráveis à criação de um ambiente são do ponto de vista pedagógico*”;
- 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*”;
- desenvolvimento na criança de uma autoconfiança que lhe permita no futuro, a ela e a 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, concerteza tomarão consciência de que é preciso criar um mundo, onde todas as crianças sejam iguais*”.

O conhecimento da criança é uma preocupação e um desejo constante dos futuros professores; no documento 3, acima referido, escrito pelos alunos e datado de 74/75, a palavra criança aparece referenciada 22 vezes; também as questões ideológicas e políticas parecem ter um forte peso nas manifestações verbais dos alunos: no mesmo documento a palavra trabalho ou trabalhar (referindo-se ao povo) é referida 9 vezes e a palavra classe (social) surge 7 vezes. A educação é concebida como um meio de libertar as crianças oriundas das classes populares do seu destino anunciado. Os futuros professores vêm na educação 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 refere um biografado: *“Em termos de relações humanas foi o ‘boom’ do Magistério, pois passou de uma escola fechada a uma escola aberta”* (ent. 11). Tanto o currículo formal como o informal são considerados momentos de formação para a vida. A aprendizagem em grupo e a “camaradagem” (currículo oculto) em locais informais como os jardins são referidos pelo biografado 36 como *“bons momentos de aprendizagem”*.

Alguns alunos referem que o ambiente na escola era muito confuso e barulhento (entrevista 17), muito politizado, com tendências de esquerda por parte de alguns professores, o que é corroborado pela entrevista 31 em que é dito sentir-se a euforia do 25 de Abril.

A formação inicial de professores parece estar muito marcada pelo momento político que se vive na época. A “confusão” que uma revolução política provocou em alguns dos biografados poderá compreender-se pelo rompimento social abrupto com um conjunto de valores, normas e regras que criava na sociedade uma dada *«representação do mundo»*. No entanto, esta ruptura proporcionou aos futuros professores uma socialização secundária, abrindo-lhes espaço para a existência da mudança social, permitindo-lhes a construção de *“outros ‘mundos’ para além daqueles que foram interiorizados na infância [e] está na base do sucesso possível de uma mudança social não reprodutora”* (Dubar, 1997: 99).

Se se analisar, a nível do currículo formal, outros documentos, encontrar-se-á uma grande sintonia com o que atrás foi exposto. O Plano de Estudos das EMP e Magistério Infantil, de 1975, exprime o clima de experiência pedagógica que se viveu nas EMP e procura institucionalizá-lo, organizando as acções pedagógicas realizadas de modo disperso segundo uma lógica que esclarece no próprio texto e transformando-as num currículo de formação. Este plano é um documento sucinto de cujo conteúdo é de realçar a definição dos objectivos para as actividades de contacto, a levar a cabo no 1º ano de formação, durante um mês e meio e que pretendia uma *“Sensibilização aos problemas gerais da colectividade e às transformações sócio-políticas do país; à situação sócio-cultural familiar das crianças em idade pré-escolar e escolar nos meios urbanos e rurais [...] sendo um dos objectivos principais conduzir o*

estudante ao reconhecimento do papel que o educador é chamado a desempenhar como agente de transformação.” A análise da carga horária prevista para as diferentes disciplinas, evidencia a importância que neste plano se atribui às áreas de Expressão-Comunicação, à área Psicopedagógica, à Prática Pedagógica e à Interdisciplinaridade.

O Plano de Estudos das EMP de 1976 manteve a designação das áreas de formação e integrou as disciplinas de Sociologia e de Psicologia do Desenvolvimento na Área Psicopedagógica e não na Área Científica, como acontecia no anterior. Talvez esta mudança possa estar relacionada com a centralidade que, neste currículo, se atribuiu aos saberes sobre as crianças e para as crianças e que indicia estarmos perante um currículo profissionalizante que define os objectivos e os conteúdos numa lógica de convergência com o objecto do trabalho: a educação das crianças. Esta suposição reforça-se por se considerar, no plano de estudos, o conhecimento e a análise crítica dos programas do ensino primário como conteúdo de formação. Note-se também a importância atribuída às dimensões metodológicas do currículo, o que se evidencia no facto de cada disciplina estar formulada não só em função dos objectivos e dos conteúdos de formação mas também dos procedimentos metodológicos a desenvolver.

As análises dos planos de estudos e dos programas identificam dimensões axiológicas e ideológicas que induzem igualmente um determinado modelo de sociedade e da escola que se lhe adequa. Na Introdução ao Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário de 1976, já concebido com base nos anos de experiência pedagógica, refere-se que “*A renovação da sociedade portuguesa implica a renovação das estruturas docentes [...] visto que o ensino constitui uma força nuclear de realização e de libertação de um povo*”, desejando-se que o professor “*seja um ponto de consciência emergente capaz de dinamizar e de encaminhar a história no sentido da justiça*”; preconiza-se, ainda, que o curso tenha como objectivo essencial preparar os professores para a intervenção social.

Também na Fundamentação dos Programas das Escolas do Magistério Primário de 1977 se considera que os professores deverão ser capazes de promover nos alunos capacidades de realização de “*um projecto de vida responsável, tendente à construção de uma sociedade democrática, logo mais justa*”. O modelo de sociedade que se preconizava converge com a ideologia socialista e a cultura que se perspectivava na formação era a da participação crítica, esclarecida e transformadora que centra no conhecimento as possibilidades da emancipação social. Os discursos apelam expressamente à participação e intervenção para a transformação social, através da educação: “[...] *preparar os professores para a intervenção social; [...] desenvolver o sentido crítico dos alunos e a compreensão da interacção de todos os aspectos da vida de uma comunidade;*” (*ibidem*). Estamos perante um conjunto de documentos cujos discursos se revelam profundamente ideológicos e simultaneamente consistentes e coerentes no

domínio dos saberes e das competências a formar: “*Repensar o acto educativo de forma científica e criativa; dominar conhecimentos antropológicos, sociológicos e culturais que permitam interpretar os comportamentos, organização e valores da nossa sociedade e a sua evolução; intervir como agente transformador de um processo social; dominar a metodologia [...]; saber utilizar procedimentos pedagógico-didáticos [...]; dominar conhecimentos e técnicas pedagógico-didáticas [...]*” (Objectivos da Escola do Magistério Primário *in ibidem*).

As metodologias definidas para o desenvolvimento do currículo são também um indicador dos critérios de qualidade científica e profissional que se preconizavam: dinâmicas de grupo, investigação, reflexão crítica, problematização do saber e da realidade social e educativa, interacção com os contextos de trabalho...

As determinações sobre a avaliação dos alunos (que constituíram uma das inovações mais ousadas e ideologicamente mais marcadas e que a normalização educativa acabaria por extinguir formalmente) anunciam também um novo professor; a proposta da Direcção Geral do Ensino Básico, 1975 (DGEB) sobre a avaliação dos alunos, que foi colocada à discussão nas EMP, instituiu a avaliação contínua nos termos em que ela possibilita o desenvolvimento da autonomia na construção do saber e da capacidade de auto e de hetero avaliação por parte dos alunos. Pretendia-se que a avaliação constituísse “*muito mais que um instrumento de medida*” e que fosse “*factor e guia de orientação e meio decisivo de apurar, no aluno, do sentido da responsabilidade, de espírito crítico, do empenhamento no trabalho, sobretudo se resultante da intervenção do aluno [...]*” (*ibidem*).

Todos estes documentos, que contribuíram para a constituição do currículo formal a partir de 1977, vão encontrar na sua aplicação, a nível informal e em termos do currículo oculto, fortes controvérsias, consequência de mudanças políticas significativas, as quais, porém, não vão impedir, ainda, o envolvimento dos futuros professores na sua formação.

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) . Foi este o espírito que se viveu 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 (2000) 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 Cárdua 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 é encerrado pelo primeiro governo constitucional e suspendem-se todos os professores recrutados ao abrigo deste regime. Durante este período, os estudantes, sentindo que há uma tentativa de ataque ao seu próprio envolvimento na formação, a partir de Setembro do mesmo ano passaram 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 estudantes parecem procurar garantir a defesa da experiência pedagógica que, iniciada no ano lectivo de 74/75 (ano de transição) se desenvolveu significativamente no último ano 75/76. Como referem no documento 9: “[...] *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?*” Os três anos lectivos seguintes parecem ser marcados pela resistência ao modelo de gestão instituído, que se traduz em contestação, como se constata no documento 9: “*processo que nos envolveu: esse vivemo-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:

“*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.*” (doc. 57);

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);

Os alunos envolvem-se ainda em lutas contra o modelo de gestão da Escola:

“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...)” (doc. 4);

O envolvimento nas lutas prolonga-se às questões pedagógicas como é referido em vários documentos:

“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 tônica 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” (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);

O envolvimento cultural é outra das tónicas dominantes que marcam este triénio assistindo-se ao surgimento de imensas secções que desenvolviam actividades de índole cultural: teatro, cinema, fotografia, literatura infantil, jornal, coral, exposições e colóquios:

“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 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);

O percurso escolar dos estudantes das escolas do Magistério Primário neste triénio de 1976/79 foi marcado por uma resistência ao esforço de normalização. Nas lutas travadas na escola, os alunos desenvolvem fortes laços de solidariedade, convivialidade e de unidade, o que é patente tanto nos documentos analisados, como nas entrevistas:

“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 [...] Entreaajuda, 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).

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 envolvimento é um desejo de concretizar uma formação conducente a uma configuração de percursos de vida e profissional idealizados. As transformações que a revolução de Abril de 1974 possibilitou, no domínio da formação inicial de professores, eram anunciadoras de um novo *perfil do professor a formar* que identificamos como o professor pedagogo e intelectual transformador.

As culturas organizacionais

A formação inicial no período revolucionário correspondeu, essencialmente, ao desenvolvimento pela Escola de uma *cultura participativa*; os órgãos directivos definem um modelo de gestão que parece querer incluir todos os que dela fazem parte: direcção, pessoal docente e não docente e alunos. As decisões são tomadas em conjunto e todos são chamados a tomar parte delas.

Esta *cultura participativa*, parece ter como *finalidades* a valorização dos recursos humanos, o espírito de equipa e o desenvolvimento social e como *meio* de as alcançar a participação colectiva, sendo o seu *controlo* interno e flexível.

No período de normalização assiste-se ao florescimento de uma cultura mista-hierárquica, por parte da direcção da Escola e de resistência por parte dos alunos. A Escola a partir deste momento começa a afastar os alunos dos órgãos de gestão, a vedar a sua participação em matérias como a avaliação, organização e gestão do currículo, passa inclusivamente a adoptar metodologias e textos de apoio pré-revolucionários; dispensa os professores recrutados ao abrigo do regime das experiências pedagógicas e retoma alguns dos professores anteriormente conotados com o regime do Estado Novo. A formação inicial começa a despir-se do seu carácter inovador, de centração na criança e nas metodologias activas e participativas, para mergulhar numa formação de carácter mais tecnocrático, onde as questões político-ideológicas não têm cabimento.

Esta cultura mista entre hierarquia e resistência desenvolve-se devido à passagem de um *Modelo de Gestão Democrática*, para 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, A., 1991)

A uma *cultura organizacional hierárquica* definida por parte das estruturas dirigentes da Escola, com base num *Modelo de Gestão Formal* -e que não tem em consideração o currículo formal aprovado para o ano lectivo de 1976/77- os seus actores sociais, nomeadamente, grupos de alunos e de alguns professores irão responder com uma *cultura de resistência*, reivindicando o *Modelo de Gestão Democrático*, anteriormente vigente, naquele estabelecimento de ensino.

As culturas organizacionais da Escola e as identidades profissionais de base

Da análise das biografias dos sujeitos, no que se refere à “*Visão de si como profissional*” denota-se que as culturas organizacionais (a de participação e a de resistência) lhes proporcionaram a construção de um ideal de educação, que lhes permitiu perseguir um “sonho”. Este consistia na construção de um projecto de ensino-aprendizagem que tivesse no seu núcleo as crianças, todas as crianças, independentemente da sua classe social de origem. O seu projecto profissional é simultaneamente um projecto social. As culturas organizacionais desenvolvidas correspondem às aprendizagens realizadas - currículo oculto (vivência da formação), durante o período revolucionário e de normalização; são possivelmente o cerne do tipo de identidade hipoteticamente caracterizado para os indivíduos que se formaram nesta segunda metade da década de 1970. A identidade de base centra-se no profissional, no trabalho directo com a criança, sendo a sua dimensão pedagógica baseada no afecto desenvolvido pelas crianças e a dimensão social de tipo transformador.

O tipo de identidade de base é profissional e integrada (da formação resultou uma nova identidade psicossocial que é uma identidade profissional)¹. 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 o currículo formal oficial foi concebido com base numa dimensão transformadora da educação e apela à

¹ 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.

democratização social e à intervenção consciente e crítica dos professores na construção de uma sociedade mais justa, tal como foi referido no início desta comunicação. Contudo, devido ao modelo de gestão formal adoptado na prática escolar, o qual não valoriza uma perspectiva integrada dos saberes, os alunos desenvolvem processos de resistência contra as metodologias não participativas, a avaliação sumativa e de responsabilidade exclusiva do professor e os trabalhos individuais.

Notas finais

Pelo trabalho de análise realizado, quer dos documentos, quer das entrevistas biográficas conclui-se que as culturas organizacionais das escolas poderão ser consideradas como determinantes para o envolvimento dos estudantes na sua formação.

Os alunos formados no período revolucionário e os que iniciaram a sua formação no início do período de normalização sentem esta mudança de modelo de gestão da formação como uma mudança de um paradigma de formação para um outro, como um choque contra o qual procuram resistir. A resistência ao modelo de gestão e de formação é marcada pelas lutas desenvolvidas, pelas estratégias e propostas repensadas e pelas cargas emocionais vivenciadas, que se traduziram num forte envolvimento/participação e investimento na formação. Este aspecto será responsável pelo projecto social que acompanha o projecto profissional do professor do 1º CEB desde a sua origem, na segunda metade da década de 70.

O percurso destes profissionais, na sua relação com o 1º CEB e com outras profissões que vieram a ter, foi marcado, sobretudo, pela interiorização da necessidade de levar a cabo uma auto-formação permanente, enquanto forma de estar na vida.

Bibliografia:

- Dubar, C. (1997). *A Socialização - construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). *Análise das Instituições Educativas: a escola*. Porto, 20-23 de Novembro.
- Ribeiro, A. (2004). *Jovem Adulto em desenvolvimento e Formação* (texto policopiado).
- Santomé, J. (1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.

