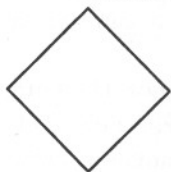


A construção do ensino básico: primeiro o currículo, agora a escola, o professor fica para depois



José Brites Ferreira

A. Introdução

Os sistemas educativos, na segunda metade deste século, foram objecto de um grande crescimento e expansão bem como de críticas acentuadas, questionando mesmo alguns da pertinência dos fundos que para eles têm sido canalizados (OCDE, 1989). Não obstante as reformas desenvolvidas e o crescimento da educação escolar verificado, os objectivos traçados ou as expectativas criadas nem sempre foram conseguidos, pelo menos se atendermos às apreciações e críticas que são feitas à educação escolar e aos resultados por ela conseguidos (Fullan, 1995; OCDE, 1992; Popkewitz *et al.* 1990; Sarup, 1990; Skilbeck, 1992; Tedesco, 1994). Mas o que está em causa é matéria extremamente importante, caso contrário não mereceria a atenção que instâncias da comunidade internacional lhe dedicam, como a UNESCO, a OCDE, o CONSELHO DA EUROPA, a UNIÃO EUROPEIA, numa crescente mundialização da educação escolar.

Portugal não ficou à margem destes processos de mudança que, um pouco por todo o lado, se têm verificado nos sistemas educativos (Candeias, 1993; Cibulka, 1990; Guthrie, 1990; Fullan, 1992; House, 1988; Nóvoa, 1991; Nóvoa e Popkewitz, 1992; OCDE, 1992; Popkewitz *et al.*, 1990; Skilbeck, 1992; Tedesco, 1994). É neste quadro que se situa a reforma educativa de 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), desde cedo perspectivada numa lógica de "grande reforma" com impacto em múltiplos domínios e sectores.¹

¹ A partir de 1980, foram múltiplos os projectos e propostas de leis que deram entrada na Assembleia da República. No relatório e parecer da Comissão de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da República (1986), relativos a projectos de lei sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo, referem-se

Um dos segmentos a que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) dedicou particular atenção foi o ensino básico, na sequência, aliás, das preocupações já expressas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986) e pela Comissão de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da República (1986), alargando-o de 6 para 9 anos e dando-lhe o carácter de obrigatoriedade.

Como tivemos oportunidade de referir em trabalho anterior (Ferreira, 1996) o ensino básico de 9 anos, definido na LBSE com sequencialidade progressiva e unidade global, é uma realidade a construir. Defendíamos então esta tese posicionando-nos no quadro da reforma curricular. Passada que é uma década do início da generalização do plano curricular para o ensino básico de 9 anos, o segmento mais extenso da educação escolar, parece-nos pertinente revisitar a LBSE e questionar o ensino básico entretanto (não) construído. Fazêmo-lo centrando a nossa análise reflexão: no discurso da LBSE sobre o ensino básico, no currículo, na escola, no professor.

B. O discurso da Lei de Bases do Sistema Educativo

A LBSE dedicou particular atenção ao ensino básico, tanto no que se refere ao número de artigos que no articulado lhe são directa ou indirectamente dedicados, como no que se refere à especificidade de que alguns aspectos são objecto. Como referimos noutra lugar (Ferreira, 1996), a LBSE não se limita ao simples alargamento do ensino básico de 6 para 9 anos, fixa-lhe também um conjunto de parâmetros, de que destacamos:

- a) a indicação de objectivos para o ensino básico no seu todo;
- b) a organização do ensino básico em três ciclos sequenciais de 4, 2 e 3 anos, respectivamente com: um primeiro ciclo de ensino “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”; um segundo ciclo de ensino organizado “por áreas interdisciplinares de formação básica” e desenvolvido “predominantemente em regime de professor por área”; um terceiro ciclo de ensino organizado “segundo

projectos apresentados e/ou retomados em 1980, em 1981, em 1982 e em 1983, sem que dos mesmos tenha resultado a aprovação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo.

A ideia de uma “grande reforma” está bem presente logo na Resolução do Conselho de Ministros de criar uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Resolução n.º 8/86, de 22 de Janeiro), continuando depois no relatório e parecer da Comissão de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da República relativos a projectos de lei sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), na Lei de Bases do Sistema Educativo (veja-se, por exemplo o artigo 59º) e em trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986, 1988).

um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas”, e desenvolvido “em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas”;

c) a articulação entre ciclos numa perspectiva de sequencialidade progressiva, que a LBSE define em termos de “completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”;

d) a integração dos objectivos específicos de ciclo nos objectivos gerais do ensino básico “de acordo com o desenvolvimento etário” e tendo em atenção algumas particularidades que são especificadas na própria Lei de Bases do Sistema Educativo (art. 8º, n.º 3).

e) a indicação de tipologias diversificadas de escolas para a realização do ensino básico;

f) algumas indicações sobre a organização e os planos curriculares.

Estamos perante um discurso marcado pela afirmação de um ensino básico com unidade global e sequencialidade progressiva, onde a articulação de ciclos a ela subordinada é perspectivada numa lógica de cada ciclo “completar, aprofundar e alargar o anterior”. Neste sentido, ganha visibilidade na própria Lei a enunciação de objectivos gerais do ensino básico (artigo 7º), assumindo o discurso sobre os objectivos de ciclo pouca relevância e sempre de acordo com uma lógica de integração nos objectivos gerais do ensino básico.

É um discurso que aponta para a mudança de um ensino básico espalhado em dois ciclos justapostos, sem unidade, com sequencialidade fortemente regressiva (Azevedo, 1994; Gonçalves, 1987; Lemos Pires, 1989) para um ensino básico de 9 anos, organizado em 3 ciclos com articulação e sequencialidade progressiva e unidade global.

Mas se olharmos para organização enunciada na própria LBSE verificamos que a organização nela desenhada não vem alterar a organização que já caracterizava os primeiros nove anos de ensino, limitando-se a retirar ao ensino secundário o curso unificado (7.º, 8.º e 9.º anos) e a incluí-lo, com a denominação de 3.º ciclo, no ensino básico ora de 9 anos. A organização do ensino básico delineada na LBSE é uma daquelas medidas que, em contextos de mudança, acaba por facilitar mais a continuidade do que a mudança. Com efeito, “o novo ensino básico”, alargado de 6 para 9 anos é assegurado por uma organização de ensino em segmentos de 4, 2 e 3 anos, fortemente rotinada em práticas anteriores do sistema educativo.

Sobre as razões da opção do ensino básico de 9 anos, organizado nestes 3 ciclos, questionava G. Mialaret, em 1991. A resposta então dada, pela representante da Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, foi a de que

tal opção era a mais consentânea com a tradição portuguesa.² Registe-se que no exame da OCDE à política nacional da educação, o Ministro de então, a propósito do prolongamento da escolaridade obrigatória, “concordava com o parecer dos examinadores, segundo o qual a estrutura definitiva deveria ser a de um ciclo de 6 anos seguido por um ciclo de três anos” (OCDE, 1984:141).

Já após a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo, Ribeiro considerava mais feliz uma estrutura 3+3+3, em que o foco organizador do 1.º ciclo seria “actividades ou experiências de ensino/aprendizagem”, o do 2.º ciclo “áreas de estudo” e o do 3.º ciclo “disciplinas” (1989:61-62). Posteriormente, Lemos Pires defendia o “redimensionamento dos ciclos da escolaridade básica - transformação da duração dos ciclos: de um esquema 4-2-3 a um esquema 5-3-1, com o objectivo de efectuar a ruptura com o ensino secundário e, deste modo, conferir, de facto, identidade à escolaridade básica” (1995:439).

A ideia que fica é a de que nos encontramos perante uma pura e simples sobreposição de três ciclos anteriormente existentes (ensino primário, ensino preparatório, curso unificado do ensino secundário), agora denominados de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (Ferreira, 1996; Formosinho 1993; Rodrigues, 1993), sem que se verifique, pois, uma identidade entre a situação real e o quadro definido na LBSE (Lemos Pires, 1995), ao mesmo tempo que continuam por ultrapassar os equívocos que distinguem o ensino básico do secundário, ou antes, o ensino primário do secundário (Formosinho, 1993; Lemos Pires, 1993, 1996).

Pode dizer-se que, relativamente ao ensino básico, no discurso da LBSE enunciam-se mudanças nas intenções, nos objectivos que ao mesmo presidem. Mas quando se trata de passar dos objectivos enunciados à realidade organizacional do mesmo a lógica que emerge é mais a da continuidade do que da mudança inovadora.

A LBSE deixou, porém, aberta a possibilidade de a ambiguidade existente, sobretudo no que se refere às tipologias de escola para o desenvolvimento do ensino básico, poder vir a evoluir no sentido de facilitar ou dificultar a construção do ensino básico com articulação e sequencialidade progressiva. E mesmo no que se refere aos tipos de professor referenciados para o ensino básico subsiste alguma ambiguidade, quando se equaciona esta matéria no quadro do ensino básico com articulação e sequencialidade progressiva já referidas.

² Intervenções orais no II Colóquio da AFIRSE/AIPELF, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 22-23 de Novembro de 1991, dedicado à reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia (A. Estrela; M.E. Falcão, 1992).

Pode dizer-se que o discurso da LBSE relativamente ao ensino básico é inovador quando lhe enuncia objectivos, é conservador quando se refere à sua organização, é aberto a soluções diferenciadas quando se fala em escolas e é um misto das duas anteriores quando se refere ao professor.

C. O currículo

Em 1988, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) terminava os seus trabalhos com a entrega da Proposta Global de Reforma (CRSE, 1988). Entre os programas de execução incluía-se um, o “A2 - Adopção e implementação de nova organização curricular nos ensinos básico e secundário”, em que se dava conta do desacordo verificado entre a CRSE e um dos seus grupos de trabalho - o da reorganização dos planos curriculares, num sinal claro e inequívoco de que o desenho curricular que estava a ser proposto não era matéria consensual.

Posteriormente, num momento mais próximo da tomada de decisão sobre o desenho curricular a adoptar, torna-se particularmente visível a conflitualidade presente nesta matéria. Neste aspecto é paradigmático o parecer n.º 6/89 do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a matéria. Nele, o CNE, antes de entrar nas questões dos planos curriculares, referia-se a um conjunto de matérias de extrema importância para a compreensão do que estava em jogo na configuração do plano curricular.

Entre as matérias em causa, o CNE desmistificava a ideia de que a reforma dos planos curriculares pudesse ser considerada como panaceia de todos os males do ensino, que contextualizava num âmbito bem mais vasto, chamando a atenção para o facto de que “os planos curriculares assim entendidos serem uma parte mínima do desenvolvimento curricular e da reforma educativa”, e acrescentando “não será por aqui que passará o fundamental da reforma educativa”, ao mesmo tempo que realçava “outros aspectos fundamentais do desenvolvimento curricular e da reforma educativa: programas, metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, instalações, recursos didácticos, pessoal docente, organização e gestão escolar, etc.” (CNE, 1990:401-402).

Por outro lado, alertava para uma importante questão, que era prévia aos planos curriculares, a “ideia de escola”. Era uma questão fulcral que, a ser resolvida pela via da clarificação da “ideia de escola”, comportaria múltiplas consequências, não só no domínio da configuração curricular, como também de outros segmentos do sistema educativo, que de resto foram também objecto de propostas de programas de execução por parte da CRSE (1988).

Relativamente às questões curriculares mais polémicas, o CNE acabará por emitir um parecer que nos parece ser, sobretudo, um parecer diplomático ou salomónico, como refere também Formosinho (1991). Mas neste parecer, relativamente à Área Escola, o CNE afirmava: “constitui a maior inovação curricular da reforma educativa” (*op. cit.*:413), “poderá vir a ser (...) a grande desilusão da reforma educativa se não forem devidamente ponderadas e tornadas disponíveis as condições da respectiva implementação” (*op. cit.*:430).

O plano curricular para o ensino básico viria a ser fixado pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. Este diploma, ao mesmo tempo que aprovava os planos curriculares, remetia de forma explícita para desenvolvimento posterior um conjunto de matérias, a saber: Área Escola, formação pessoal e social, avaliação dos alunos, recursos educativos, organização dos grupos de docência, conteúdos programáticos.

Parte destas matérias viriam a ser objecto de normativos posteriores. O currículo oficial do ensino básico resultou de um processo de explicitação que se inicia na Lei de Bases do Sistema Educativo e continua em documentos posteriores, produzidos em tempos e em contextos diferentes. O currículo resultante não apresenta um discurso, mas antes discursos diferentes que deixam transparecer racionalidades curriculares diferenciadas particularmente claras quando se confrontam, por exemplo, o currículo disciplinar com o não disciplinar ou os documentos curriculares do 1.º ciclo com os dos dois ciclos seguintes, ou ainda documentos como os programas de ensino e os planos de organização de ensino-aprendizagem de várias disciplinas (Ferreira, 1996).

Na reforma decorrente da LBSE, a reforma curricular ocupou, sem dúvida alguma, um lugar central (Cunha, 1989; Estrela, 1994; Ferreira, 1996; Formosinho, 1991; ME, 1989, 1992; ME/DGEBS, 1991; Nóvoa, 1991; Pacheco, 1994; Ribeiro, 1989; Rodrigues, 1993), sendo referenciada, nomeadamente, como “componente fundamental da Reforma do Sistema Educativo” (ME/DGEBS, 1991), “pedra angular da reforma em geral” (Estrela, 1994), “peça de maior visibilidade do puzzle reformador” (Nóvoa, 1991), “pedra angular ou ponto nevrálgico” (Pacheco, 1994).

Esta ênfase dada ao currículo assim equacionado foi acompanhada por uma menor atenção para com outros segmentos do sistema, extremamente importantes para a configuração e desenvolvimento curriculares, designadamente a escola e o professor. Com a reforma curricular pretendeu-se reformar o currículo sem tocar, porém, na escola nem no professor.

D. A escola

Ao nível das escolas, as questões pedagógicas e as questões de administração e gestão estão intimamente próximas, pelo menos no espaço e no tempo, e são necessariamente intercomunicáveis com maior ou menor subordinação de umas relativamente às outras.

O modo como foi concebida e implementada a reforma curricular do ensino básico, designadamente no que se refere à Área-Escola e à avaliação de alunos, veio colocar às escolas a exigência de concretizarem um trabalho pedagógico diferente do que vinham concretizando, com implicações óbvias na organização e funcionamento não só das escolas, das suas estruturas, das suas dinâmicas e dos seus actores, como da própria administração central. Consideramos que parte das dificuldades encontradas na implementação da reforma curricular passaram efectivamente por aqui.

Os currículos configuram projectos educativos que valorizam (ou desvalorizam) modos de ser, de agir e de pensar, saberes, valores, ideais, culturas, em contextos que não são necessariamente de consenso e onde os problemas não são exclusivamente educativos (Cherryholmes, 1987; Combleth, 1995; Kliebard, 1992; Reid, 1990; Sarup, 1990). E as escolas têm-se revelado organizações particularmente apetrechadas para resistirem à mudança (Cuban, 1990, 1992; Eisner, 1990; Nelson et al., 1990; Ross, 1993), o que leva a falar delas como “robustas instituições” (Eisner, 1990), que se transformam lentamente (Morrish, 1981), e capazes de proporcionar uma forte estabilidade e permanência (Cuban, 1990; Hamilton, 1989; Nóvoa, 1995; Skilbeck, 1984).

Para garantir o sucesso da mudança são inúmeros os autores (Barroso, 1995; Berg, 1992; Combleth, 1990; Cusik, 1992; Fullan, 1992; Hutmacher, 1992; Klein, 1989; Nóvoa, 1992; Robertson *et al.*, 1995; Sarason, 1996; Sirotnik, 1994; Vandenberghe, 1995; Weiss, 1993) que defendem a necessidade de fazer da escola e dos seus actores participantes activos na mesma, o que de resto vem ao encontro das críticas dirigidas às mudanças decididas de cima para baixo, do centro para a periferia, que têm privilegiado a adopção de modelos que esquecem os contextos.

R. Young refere que “os muros das nossas escolas são mais fortes do que muitos aspirantes a reformistas educativos preferem crer” (1989:9) e M. Holt acrescenta que “é surpreendente como, nos diversos países, políticos e administradores estão obcecados com a ideia de melhoria da escola, ao mesmo tempo que é dada tão pouca atenção ao modo como os professores e as escolas configuram o currículo” (Holt, 1996:241). Entre nós, R. Canário refere a propósito: “a experiência acumulada e a produção de conhecimentos científicos

sobre os processos de mudança e o papel mediador dos estabelecimentos de ensino vieram, (...) pôr em evidência a importância das dinâmicas que, ao nível das escolas, comandam e regulam, de facto, os ritmos e a natureza das mudanças. Ficaram mais claros os limites da acção coerciva, por parte da administração, para impor soluções “racionais”, concebidas em gabinete ou construídas a partir de processos experimentais”. (Canário, 1992:197).

A CRSE (1988) fizera sentir que “a Escola é (...) o núcleo da reforma”, devendo convergir para ela tudo o que fosse necessário ao sucesso do acto educativo e acrescentava: “a reforma educativa só poderá ter êxito se for compreendida e assumida nas Escolas e realizada com as Escolas” (CRSE, 1988:48-49).

O próprio Ministério da Educação, através de alguns dos seus responsáveis, parecia plenamente consciente desta importância, nomeadamente: quando a reorganização cabal da administração educativa era apontada como uma das vertentes prioritárias (programa do XI Governo Constitucional); quando, no acto de tomada de posse do Conselho Coordenador de Acompanhamento da Reforma Curricular a 12 de Novembro de 1990, o Ministro da Educação considerava entre os quatro grandes vectores chave a reorganização da gestão do sistema de ensino ao nível central, regional e local e a reorganização do parque escolar, desmassificando-o e reapetrechando-o; ou quando, em 1992, na sessão de abertura do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, o então Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário, considerava entre os campos nucleares de intervenção política na educação a reforma da administração educacional (Azevedo, 1995).

Se é verdade que não faltaram referências à importância da escola para o desenvolvimento da reforma educativa pretendida,³ também é verdade que tardou a implementação de medidas que, pelo lado da escola, viessem contribuir, de forma convergente com a reforma curricular, para a construção do ensino básico de 9 anos com a sequencialidade progressiva e a unidade global enunciadas na LBSE.

A ideia de escola básica integrada, numa lógica como aquela que é referida por alguns dos autores citados ou ainda por Lemos Pires (1992, 1993), Oliveira et al. (1993), Torrão (1993), poderia e deveria, quanto a nós, ter sido incentivada

³ Ao nível dos programas propostos pela CRSE (1988) refira-se, por exemplo, os programas: C1 – Adequação das estruturas de administração central, regional e local à nova lógica de funcionamento do sistema educativo; C2 – Adopção de novos modelos de administração e gestão das escolas básicas e secundárias e centros de educação pré-escolar; D2 – Institucionalização de novos modelos de formação inicial e contínua de professores, em correspondência ao paradigma da escola pluridimensional e à reorganização curricular dos ensinos básico e secundário.

e perspectivada de forma clara numa lógica de construção do ensino básico integrador dos três ciclos. O percurso foi, porém, lento e ambíguo, embora se deva reconhecer que com uma medida destas estava em causa o fim de uma certa ideia de “escola primária” bem como de “liceu” que continuam a marcar fortemente o nosso sistema educativo.

Cremos que, para a construção do ensino básico enunciado na LBSE, o investimento nas escolas começou tarde e de forma lenta, não obstante a abertura e desenvolvimentos proporcionados pelo Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, que deixava de lado o 1.º ciclo, e mais tarde pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

Recentemente, com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e depois de algumas experiências relativas a escolas básicas integradas, territórios educativos de intervenção prioritária e novo modelo de administração e gestão escolar parece estar a assistir-se como que a um acrescido “interesse” pela escola, ou antes pelas escolas, isto é, os locais onde o currículo acontece. Resta, porém, saber que escolas são ou serão estas e que interesses estão subjacentes a estas dinâmicas que fazem das escolas objectos “interessantes”.⁴

E. O professor

Se é nas escolas que o currículo acontece, cabe aos professores desempenhar nelas um papel muito significativo no seu desenvolvimento e concretização. A LBSE apontava para um ensino básico em ciclos sequenciais de 4, 2 e 3 anos, respectivamente: um primeiro ciclo de ensino “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”; um segundo ciclo de ensino organizado “por áreas interdisciplinares de formação básica” e desenvolvido “predominantemente em regime de professor por área”; um terceiro ciclo de ensino organizado “segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas”, e desenvolvido “em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas”.

Com a aprovação do plano curricular (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto), a organização dos grupos de docência era deixada para mais tarde, permanecendo, porém, actualmente na mesma situação de então. Mas no

⁴ A escola como objecto de estudo é assunto que tem estado presente na comunidade científica, nomeadamente entre nós. Veja-se a propósito A. ESTRELA, ; J. BARROSO, J.; FERREIRA, (Ed.) (1995).

mesmo ano era aprovado o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que estabelecia o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, e que até à data, no que se refere à formação inicial, não foi objecto de regulamentação, não obstante o determinado no próprio diploma.

À semelhança do que aconteceu relativamente à escola, também foram múltiplas as chamadas de atenção relativamente ao professor. No âmbito do próprio Ministério da Educação, através de seus responsáveis, referiam-se como questões prioritárias “a valorização dos professores e educadores” (programa do XI Governo Constitucional), “a dignificação dos docentes, o que inclui o seu estatuto, a sua formação, profissionalização e colocação” (tomada de posse do Conselho Coordenador de Acompanhamento da Reforma Curricular, a 12 de Novembro de 1990), e assinalava-se em 1992, na sessão de abertura do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação pelo então Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário, entre os campos nucleares de intervenção política na educação “a construção de uma profissionalidade docente (Azevedo, 1995). No Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular, A. Estrela, presidente do mesmo, referia “que se impõe uma nova geração de professores e gestores da escola, condição prévia para uma reforma educativa” (1994:10).

É verdade que no que se refere ao estatuto da carreira docente e à formação contínua de professores foram tomadas diversas medidas. Mas curiosamente, no que refere à formação inicial, e não obstante o determinado no diploma acima citado (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro) a situação foi e continua a ser a de deixar o assunto para depois. De resto, este diploma nem sequer é referenciado entre a legislação considerada mais relevante, no balanço feito pelo então Primeiro-Ministro a propósito do período 1986-1995 (Cavaco Silva, 1995), sinal de que a matéria nele contemplada não era suficientemente relevante para que o mesmo constasse do balanço referido.⁵

Entretanto, passaram treze anos da aprovação de LBSE e dez anos da

⁵ Talvez não seja de estranhar este “esquecimento” da formação inicial no balanço referido se considerarmos que a terminar o mesmo se diz: “o sistema já praticamente assimilou a expansão quantitativa resultante do aumento da escolaridade obrigatória, com efeitos em cadeia em todos os graus de ensino, encontrando-se, neste domínio, no limiar da estabilização, começando a manifestar-se mesmo os efeitos de uma evolução demográfica no sentido descendente, já detectável nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Assim sendo, estão criadas as condições para que o esforço de investimento se dirija essencialmente à melhoria da qualidade, que tem como factor decisivo a formação do pessoal docente” (Cavaco Silva, 1995: 43).

Será caso para questionar também aqui, à semelhança do que fazia Filomena Mónica (1993), a propósito da alfabetização de adultos, se não será a evolução demográfica a resolver o problema.

aprovação do plano curricular para o ensino básico, tempo suficiente para ter sido pensada e implementada uma formação inicial de professores a pensar numa lógica de ensino básico. Tal não aconteceu, porém, com excepção do que já vinha sendo feito a partir de legislação anterior à aprovação da LBSE.

Só em 1995, com a Portaria n.º 1141-D/95, de 15 de Setembro, é que se perspectivou um novo quadro de definidor de habilitações e grupos de docência, posteriormente suspensa pela Portaria n.º 2/96, de 3 de Janeiro. Refira-se, porém, que naquela Portaria perspectivava-se a existência de três tipos de professores para o ensino básico, um por cada ciclo - generalista no 1.º ciclo e por disciplinas no 2.º e 3.º ciclos - numa lógica aparentemente próxima do discurso da LBSE, mas que vinha acentuar a divisão do ensino básico em 3 ciclos espalhados, onde os corpos de docentes eram compartimentos estanques. Em 1996, em projecto de Portaria sobre a mesma matéria, perspectiva-se a existência de dois tipos de professores para o ensino básico, um para o 1.º ciclo (generalista) e outro para o 2.º e 3.º ciclos (por disciplinas). Em 1997, era alterada a LBSE e a formação de todos os docentes passava agora pelo grau académico de licenciatura. À data, continua por equacionar a formação inicial de professores numa lógica de ensino básico decorrente da LBSE.

Se medidas recentes parecem ter conduzido a agenda da política educativa a centrar-se nas escolas, a formação inicial de professores, embora presente ciclicamente na agenda,⁶ continua a ser protelada para um depois que não se sabe quando será.

F. Conclusão

A análise à reforma curricular do ensino básico, a que procedemos em trabalho anterior (Ferreira, 1996), mostra que uma parte significativa das críticas que eram feitas à falta de unidade do ensino básico, então de 6 anos (MEC/GEP, 1986; Gonçalves, 1987) se mantêm actuais, quando olhamos para o actual ensino básico de 9 anos. O reconhecimento desta realidade aparece também em trabalhos recentes desenvolvidos no âmbito do Departamento de Educação Básica (1998).

Para a ausência de visibilidade do ensino básico com sequencialidade progressiva e unidade global contribuiu certamente o que não foi feito, ou só o foi parcialmente, em matérias como a organização pedagógica e escolar, a

⁶ Um dos indicadores desta recorrência pode ser encontrado na periodicidade com que o CNE tem produzido pareceres sobre esta matéria: Novembro de 1993, Dezembro de 1996 e, mais recentemente, Março de 1999.

formação de professores, a gestão de recursos humanos, a administração escolar, a rede escolar, segmentos extremamente importantes para o desenvolvimento de uma reforma curricular do ensino básico, como a que apareceu perspectivada.

Neste aspecto, pode dizer-se que a reforma curricular do ensino básico foi ditada pela “estabilidade curricular” de que fala Cuban (1992), materializada em diversos segmentos organizacionais que não foram objecto de mudança, o que vem ao encontro do referido por García Garrido, quando afirma que “uma característica marcante das reformas educacionais é a sua propensão para deixar absolutamente intactas as estruturas existentes, ou para as modificar o menos possível” (1996:25-26) e de L. Legrand quando refere que “não se muda um sistema educativo modificando somente as suas estruturas” e que “sem modificação das estruturas não será possível atingir as finalidades e os objectivos” (*cit. in* Barroso, 1995:16).

O caso da Área Escola foi a este propósito paradigmático. No plano da organização curricular fixada, a solução foi de compromisso entre “o disciplinar” e “o não disciplinar” (Área-Escola), a ser “organizada de acordo com a redução correspondente de horas lectivas das disciplinas envolvidas”, ou como se ouve frequentemente referir ao nível das escolas, “à custa das disciplinas” que nela participam.

Foi um compromisso que, num currículo prescrito como é o do ensino básico, não resolve o conflito, antes o transfere para o contexto das escolas, sob o signo da autonomia destas. Há aqui, de facto, uma autonomia que é conferida às escolas, mas com a particularidade de ser uma autonomia instituída e de a viabilização da Área Escola estar dependente de mudanças na organização e funcionamento das escolas, as quais, como já atrás se referiu, são organizações muito robustas e estáveis (Barroso, 1995; Cuban, 1992; Eisner, 1990; Hamilton, 1989), ou como refere Skilbeck (1984), a instituição mais estável de desenvolvimento curricular. A situação criada foi no mínimo ambígua e conflitual e não é de espantar que seja o peso das continuidades organizacionais a decidir o conflito a favor da racionalidade curricular de natureza disciplinar já existente e bem afirmada e rotinada nas escolas e fora delas.

A visibilidade do currículo foi acompanhada de uma não visibilidade da escola e do professor. Com as recentes medidas relativas à escola, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 115-A/98, estaremos perante o aumento da visibilidade da escola, quanto ao professor parece que continuará a ficar para mais tarde.

Bibliografia

- AZEVEDO, J. (1994) – *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: Asa.
- AZEVEDO, J. (1995) – Quatro campos de intervenção política na educação. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - *Ciências da educação: investigação e acção*. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Volume I. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- BARROSO, J. (1995) – *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. 2 volumes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- BERG, G. (1992) – Changes in the steering of Swedish schools: a step towards 'societification of the state'. *Journal of Curriculum Studies*. 24:4 (1992) 327-344.
- BUCHERT, L. (1995) – The concept of education for all: what has happened after Jomtien? *International Review of Education*, 41:6 (1995) 537-549.
- CANÁRIO, R. (1992) – Escolas e mudança: da lógica da reforma à lógica da inovação. In ESTRELA, A; FALCÃO, M. E. (Org.) – *A Reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia*. Actas do II Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AFIRSE 22-23 Novembro 1991. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Lisboa,.
- CANÁRIO, R. (1993) – O professor e a produção de inovações. *Colóquio, Educação e Sociedade* 4 (1993) 97-121.
- CANÁRIO, R. (1994) – ECO: um processo estratégico de mudança. In D'ESPINEY, R.; CANÁRIO, R. (Org.) – *Uma escola em mudança com a comunidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANDEIAS, A. (1993) – Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas. *Inovação*. 6:3 (1993) 257-286.
- CARNEIRO, R. (1990) – *Discurso na tomada de posse do Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular*. Lisboa, 12 de Novembro de 1990.
- CHERRYHOLMES, C. H. (1987) – Un proyecto social para el currículo: perspectivas postestructurales. *Revista de Educación*. 282 (1987) 31-60.

- CIBULKA, J. (1990) – American educational reform and government power. *Educational Review*, 42:2 (1990) 97-108.
- COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (1986) – Relatório e parecer da Comissão de Educação, Ciência e Cultura relativos a projectos de lei sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo. In *Diário da Assembleia da República. IV Legislatura*, 1.^a Sessão Legislativa, 2.^a Série, n.º 60, de 8 de Maio.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1986) – *Projecto global de actividades*. Lisboa: ME/GEP.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988) – *Proposta global de reforma*. Lisboa: ME/GEP.
- CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO DA REFORMA CURRICULAR (1994) – *Documentos, pareceres e estudos sobre a organização e o desenvolvimento curricular*. 2 volumes. Lisboa.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1990) – *Pareceres e recomendações* 88-89. 2 volumes. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CORNBLETH, C. (1990) – *Curriculum in context*. London: The Falmer Press.
- CORNBLETH, C. (1995) – Controlling curriculum knowledge: multicultural politics and policymaking. *Journal of Curriculum Studies*. 27:2 (1995) 165-185.
- CUBAN, L. (1990) – Reforming again, again, again. *Educational Researcher*, 19:1 (1990) 3-13.
- CUBAN, L. (1992) – Curriculum stability and change. In JACKSON, Ph. W. (Ed.) - *Handbook of research on curriculum*. N. York: Macmillan.
- CUNHA, P. O. (1989) – *Intervenção na Conferência "A Reforma Educativa e a Gestão Escolar"*. Lisboa, Fund. C. Gulbenkian, 27 de Novembro
- CUSIK, PH. A. (1992) – *The educational system: its nature and logic*. New York: McGraw-Hill.
- EISNER, E. W. (1990) – Reforming schools: are these lessons to learn from the United States? *Revista Española de Pedagogia*, XLVIII:185 (1990) 5-24.
- ESTRELA, A. (1993) – *Para uma reflexão sobre o estado da reforma educativa em Portugal, em finais de 1993* (policopiado).

- ESTRELA, A.; AMOR, E. (1994) – Algumas reflexões sobre a Área Escola. In CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO DA REFORMA CURRICULAR - Documentos, pareceres e estudos sobre a organização e o desenvolvimento curricular. volume I. Lisboa.
- ESTRELA, A.; BARROSO, J.; FERREIRA, J. (Ed.) (1995) – *A Escola um objecto de estudo: actas do V colóquio nacional da secção portuguesa da AFIRSE 17-19 Novembro 1994*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Lisboa.
- ESTRELA, A.; FALCÃO, M. E. (Org.) (1992) – *A reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia: actas do II colóquio nacional da secção portuguesa da AFIRSE 22-23 Novembro 1991*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Lisboa.
- FERREIRA, J. B. (1995) – A reforma curricular do ensino básico ou uma escola objecto de equívocos. In ESTRELA, A.; BARROSO, J.; FERREIRA, J. (Org.) - *A escola: um objecto de estudo. Actas do V colóquio nacional da secção portuguesa da AFIRSE 17-19 Novembro 1992*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Lisboa.
- FERREIRA, J. B. (1996) – *Continuidades e discontinuidades no ensino básico – a sequencialidade de objectivos*. Tese de doutoramento (não publicado). Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- FORMOSINHO, J. (1988) – Princípios para a organização e administração da escola portuguesa, in COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO. *A gestão do sistema escolar*. Lisboa: ME/GEP.
- FORMOSINHO, J. (1991) – Concepção de escola na reforma educativa. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - *Ciências da educação em Portugal: situação actual e perspectivas: actas do I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- FORMOSINHO, J. (1993) – Intervenção na mesa redonda “a educação em Portugal no horizonte dos anos 2000. In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - *A Educação em Portugal no horizonte dos anos 2000. Actas do Seminário realizado em 2 e 3 de Novembro de 1992*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- FULLAN, M. (1992) – *The new meaning of educational change*. 2.ed. London: Cassell.
- FULLAN, M. (1995) – *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- GARCIA GARRIDO, J. L. E OUTROS (1996) – *A Educação do futuro: o futuro da educação*. Porto: Ed. Asa.
- GONÇALVES, M. F. (1989) – Divisão de ciclos no ensino básico. *IPV Instituto Politécnico de Viseu. Revista*. I:1 (1989) 41-54.
- GONÇALVES, M. F. M. (1987) – *Um estudo sobre os currículos do ensino básico na perspectiva da sua unidades*. Dissertação Mestrado em Análise e Organização do Ensino. Braga: Universidade do Minho.
- GUTHRIE, J. W. (1990) – The evolving political economy of educational and the implications for educational evaluation. *Educational Review*. 42:2 (1990) 109-131.
- HAMILTON, D. (1989) – *Towards a theory of schooling*. London: The Falmer Press.
- HOLT, M. (1996) – The making of Casablanca and the making of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. 28:3 (1996) 241-251.
- HOUSE, E. R. (1988) – Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación* 286 (1988) 5-34.
- HUTMACHER, W. (1992) – A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In NÓVOA, A. (Coord.) - *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.
- KLIEBARD, H. M. (1992) – Constructing a history of american curriculum. In JACKSON, Ph. W. (Ed.) – *Handbook of research on curriculum*. N. York: Macmillan.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1984) – *Exame da política educativa de Portugal pela OCDE: relatório e documentos do encontro para apresentação pública*. Lisboa: ME/GEP.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989) – *A reforma educativa em marcha: balanço de dois anos de governo*. Lisboa: ME.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992) – *Em cada escola fazer a reforma*. Lisboa.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO (1986) – *Análise da situação: programas*. Lisboa: GEP/MEC.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1998) – *A Unidade da educação básica em análise*. Lisboa: ME/DEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991) – *Ensino básico 2.º ciclo: organização curricular e programas*. Volume I. Lisboa: INCM.
- MORRISH, I. (1981) – *Para uma mudança em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- NELSON, J. L.; PALONSKY, S. B.; CARLSON, K. (1990) – *Criticals issues in education*. New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- NÓVOA, A. (1987) – *Le temps des professeurs*. 2 vol. Lisboa: INIC.
- NÓVOA, A. (1991) – As ciências da educação e os processos de mudança. In NÓVOA, A. e OUTROS - *Ciências da educação e mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- NÓVOA, A. (1992) – A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In NÓVOA, A; POPKEWITZ, TH. S. (Org.s). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. (1995) – Prefácio. In BARROSO, J. - *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- NÓVOA, A; POPKEWITZ, TH. S. (Org.s) (1992) – *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- OCDE (1984) – *Relatório nacional de Portugal para o exame das políticas educativas pela O.C.D.E*. Lisboa: ME/GEP.
- OCDE (1989) – *O ensino na sociedade moderna*. Porto: Asa.
- OCDE (1992) – *As escolas e a qualidade*. Porto: Asa.
- PACHECO, J. A. (1992) – Alguns aspectos de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. In ESTRELA, A.; FALCÃO, M. E. (Org.) - *A reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia: actas do II colóquio nacional da secção portuguesa*

- da AFIRSE 22-23 Novembro 1991. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Lisboa.
- PIRES, E. L. (1987) – *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Asa.
- PIRES, E. L. (1989) – Escolaridade básico universal, obrigatória e gratuita. In PIRES, E. L. e OUTROS (1989) - *O ensino básico em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- PIRES, E. L. (1993) – *Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- PIRES, E. L. (1995) – Educação básica: um novo conceito, numa perspectiva de cuidados primários de educação - as escolas básicas integradas como centros locais de educação básica. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - *Ciências da educação: investigação e acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Volume I. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- PIRES, E. L. (1996) – A arquitectura do sistema escolar português: coerências de ontem e de hoje. A evolução dos modos de escolarização. Conferência proferida no *Curso de Verão 96: Nos 10 Anos da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Matosinhos: Exponor, 11-13 de Julho.
- POPKIEWITZ, T.; PITMAN, A.; BARRY, A. (1990) – El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. *Revista de Educación*. 291 (1990) 81-103.
- REID, W. A. (1990) – Strange curricula: origins and development of the institutional categories of schooling. *Journal of Curriculum Studies*, 22:3 (1990) 203-216.
- RIBEIRO, A. C. (1989) – *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- ROBERTSON, P. J.; WOHLSTETTER, P.; MOHRMAN, S. A. (1995) – Generating curriculum and instructional innovations. *Educational Administration Quarterly*. XXXI:3 (1995) 375-404.
- RODRIGUES, A. J. (1993) – *Les enseignants du 1^{er} cycle et les conditions d'enseignement-apprentissage au Portugal. Etude de cas*. Thèse de Doctorat. Caen: Université de Caen.
- ROSS, E. W. (1993) – Institutional constraints on curriculum deliberation. *Journal of Curriculum and Supervision*. 8:2 (1993) 95-111.

- SARASON, S. (1996) – *Revisiting "the culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College Press.
- SARUP, M. (1990) – El curriculum y la reforma educativa: hacia una nueva politica de la educación. *Revista de Educación*. 291 (1990) 193-221.
- SILVA, A. C. (1995) – *As Reformas da década (1986-1995)*. 3.ed. Venda Nova: Bertrand.
- SIROTNIK, K. (1994) – La escuela como centro del cambio. *Revista de Educación*. 304 (1994) 7-30.
- SKILBECK, M. (1984) – *School-based curriculum development*. London: Harper and Row.
- SKILBECK, M. (1988) – El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza: de la IDD (investigación, desarrollo, diseminación) a la RED (revisión, evaluación, desarrollo). *Revista de Educación* 286 (1988) 35-60.
- SKILBECK, M. (1992) – *A reforma dos programas escolares*. Porto: Ed. Asa.
- TEDESCO, J. C. (1994) – Tendances actuelles des réformes éducatives. *Revue Internationale d'Éducation*, 1 (1994) 77-85.
- TORRÃO, A. P. (1993) – *A escola básica integrada: modalidades organizacionais para a escola básica integrada de nove anos*. Porto: Porto Ed.
- VANDENBERGHE, R. (1995) – Creating locally adapted innovations through a school-based review. *Journal of Curriculum Studies*. 27:3 (1995) 317-324.
- WEILER, H. N. (1989) – Why reforms fail: the politics of education in France and the Federal Republic of Germany. *Journal of Curriculum Studies*. 21:4 (1989) 291-305.
- WEISS, C. H. (1993) – Shared decision making about? A comparison of schools with and without teacher participation. *Teacher College Record*. 95:1 (1993) 69-92.
- YOUNG, R. E. (1989) – La crisis de la educación actual: Habermas y el futuro de nuestros hijos. *Revista de Educación*. 291 (1989) 7-31.