

Henrique da Costa Ferreira

**A Escola Preparatória
portuguesa**
Uma abordagem organizacional

49

Henrique da Costa Ferreira

**A Escola Preparatória
portuguesa**
Uma abordagem organizacional

SÉRIE

Estudos

EDIÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

Título: A Escola Preparatória portuguesa - Uma abordagem
organizacional

Autores: Henrique da Costa Ferreira

Edição: Instituto Politécnico de Bragança · 2002

Apartado 1038 · 5301-854 Bragança · Portugal

Tel. 273 331 570 · 273 330 000 · Fax 273 325 405 · <http://www.ipb.pt>

Execução: Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança

(grafismo, Atilano Suarez; paginação, Luís Ribeiro;
montagem, Maria de Jesus; impressão, António Cruz,
acabamento, Isaura Magalhães)

Tiragem: 500 exemplares

Depósito legal nº 62724/93

ISBN 972-745-064-4

Aceite para publicação em 1996

Índice

1 · Introdução	7
2 · Em busca de um conceito de comunidade	9
2.1 · A construção dos conceitos de comunidade e de sociedade	9
2.2 · Concepções de comunidade educativa e sua relação com os conceitos de comunidade e de sociedade	16
2.2.1 · Comunidade herarquizada Hierarchical Community)	16
2.2.2 · A comunidade contratual (Contract Community)	18
2.2.3 · A “Communitas”	23
2.3 · Descrição operacional dos contributos teóricos até agora expressos	24
3 · Análise da escola preparatória nos actos da sua criação e regulamentação, em 1967 e 1968, em função do quadro operacional explicitado em 2.3	27
3.1 · Modelo de elaboração e estruturação da ordem social na escola	27

3.2 · Formas de manutenção e/ou mudança da estrutura e da ordem social	28
3.3 · Ênfase dos objectivos a perseguir	29
3.4 · Grau de hierarquização das relações sociais na escola	30
3.5 · Tipos de hierarquias na escola	31
3.5.1 Hierarquia entre a Administração e os restantes corpos da Escola	31
3.5.2 · Hierarquias entre professores	31
3.5.3 · Hierarquia entre professores e funcionários	32
3.5.4 · Hierarquias entre professores e alunos	33
3.5.5 · Hierarquias entre funcionários e alunos	33
3.5.6 · Hierarquias entre alunos	33
3.5.7 · Hierarquias de conhecimento	33
3.6 · Atitudes da escola face à liberdade individual	35
3.7 · Atitudes da escola face à igualdade social	36
3.8 · Estratégias da escola para a promoção da realização e autonomia individuais	37
3.9 · Natureza da organização escolar da escola preparatória	38
3.10 · Elementos da comunidade educativa: concepção de comunidade	40
3.11 · Correntes sociológicas que servem de suporte à organização da escola preparatória	42
3.12 · Ideologias pedagógicas que servem de suporte à organização do ciclo preparatório	43
3.13 · Modelos Político-administrativos de escola	45
4 · Conclusão	47
5 · Referências	49
Notas	53

1 · Introdução

O presente estudo tem dois objectivos:

- a) Constituir um quadro teórico compreensivo da Escola Comunidade Educativa;
- b) Interpretar, em função desse quadro teórico, a organização da Escola Preparatória, aquando da sua criação, em 1967, e da sua regulamentação em 1968, organização que, em muitos aspectos, ainda hoje se mantinha aquando da realização deste trabalho, em 1990.

Quanto ao primeiro objectivo, ele é realizado em três momentos, repartidos pelas secções 2.1, 2.2 e 2.3 Na secção 2.1 procura-se uma distinção entre comunidade e sociedade com o recurso a autores clássicos, tais como Ferdinand Tonnies, Herbert Spencer, August Comte, Émile Durkheim e Max Weber. A comunidade é apresentada como comunhão de ideais e de relações sociais baseadas no sentimento de pertença e a sociedade como acordo sobre ideais, através de relações sociais baseadas na interdependência entre os indivíduos e conducentes a um contrato traduzível em princípios orientadores constituintes de uma consciência moral.

Na secção 2.2 relacionam-se as ideias anteriores com três formas de comunidade apresentadas por Gary Easthope (1975), a saber: “Comunidade Hierarquizada”, “Comunidade Contratual” e “Communitas”, concluindo-se que a Comunidade Hierarquizada é

compatível com o “Direito Repressivo”, com a “solidariedade mecânica”, com a organização militar e com a protecção ao grupo de status dominador da cultura escolar; que a comunidade contratual é compatível com o “direito restitutivo”, com a construção do acordo social que, graças à celebração de acordos de compromisso mediante uma solidariedade orgânica, permite o cumprimento conjunto de objectivos mantendo o respeito pela autonomia e liberdade individuais, conciliadas com as exigências da ordem social.

Tal comunidade educativa tem como suporte ideológico, no terreno educacional, as ideologias da desescolarização moderada, progressista moderada, igualitarista e da escola compreensiva. Quanto à terceira forma de comunidade educativa, ela aparece como utopia, sob a forma de “Communitas”, em que a realização individual prevalece totalmente sobre a ordem social e que tem como suportes ideológicos, no terreno educacional, as teorias marxistas radicais, progressistas radicais e da desescolarização radical.

Finalmente, na secção 2.3, constitui-se um quadro operacional de análise da Instituição Escolar através de uma tabela de dupla entrada, constituída na ordenada por 12 ítems de análise e na abcissa por formas de realização desses ítems na escola, segundo cada um dos três tipos de comunidade.

A Escola Comunidade Educativa é assumida como o conjunto de características da Comunidade Contratual.

Quanto ao segundo objectivo, ele é realizado através da análise de quatro diplomas fundamentais na criação e regulamentação do Ciclo Preparatório, em 1967 e 1968,¹ em função do quadro teórico operacional constituído na secção 2.3 Tal análise é elaborada nas secções 3.1 a 3.12 e dela se conclui que a Escola Preparatória era basicamente, uma escola hierarquizada, primando pela ausência do acordo social entre os seus actores, aos quais são impostas hierárquica e repressivamente formas de solidariedade mecânica e burocrática através da prevalência da estrutura burocrático-corporativa da escola sobre os princípios e objectivos de natureza educacional. Conclui-se então que, querendo impor uma “ordem social” pelo “consenso” e excluir dessa ordem social qualquer tipo de “anomia”, a Escola se transforma em agente de conflito entre os diversos grupos que nela intervêm porque atribui a cada um deles um lugar específico e imóvel nessa estrutura hierarquizada.

2 · Em busca de um conceito de comunidade

O tema da comunidade educativa é actualmente objecto de abundante produção teórica, quase sempre numa perspectiva administrativo-organizacional e por isso, prescritiva. Cuidaremos aqui de abordar o tema numa perspectiva interpretativa, no domínio sociológico, a fim de que possamos, num primeiro momento, construir os conceitos de comunidade e de sociedade e seus componentes sociológicos e, num segundo momento, interpretar a Escola como comunidade, considerando essencialmente as consequências sociológicas de dois conceitos Durkheimianos: - os de “Solidariedade mecânica” e de “solidariedade orgânica”.

Verificaremos de seguida, quais os fundamentos sociológicos das diferentes construções do conceito de comunidade educativa, a partir das duas formas de solidariedade mencionadas, para concluirmos que não basta a perspectiva Durkheimiana para compreendermos o problema dos conflitos de status e de poder entre os diferentes grupos sociais intervenientes na Escola.

2.1 · A construção dos conceitos de comunidade e de sociedade

O primeiro autor - que saibamos, ter tratado das distinções entre estes dois conceitos foi Ferdinand Tonnies (1855-1936) de quem Rocher (1989: 49, 2º vol.) diz ter exercido influências profundas em

sociólogos contemporâneos e posteriores, referindo essencialmente Durkheim e Weber ²

Para Tonnies, a questão central da distinção entre comunidade e sociedade está no tipo de vontade que subjaz a cada uma delas. Assim, à comunidade subjaz a “vontade orgânica” e à sociedade subjaz a “vontade reflectida”. Estes dois tipos de vontade são opostos por natureza. A primeira traduz os impulsos do coração, a segunda é expressão de uma actividade puramente racional; aquela é do domínio do concreto orgânico e afectivo; esta é puramente intelectual e abstracta:

“A oposição entre estas duas vontades surge nas diferentes condutas que elas animam. A vontade orgânica está na origem da acção inspirada pelas paixões, pelo amor ou pelo ódio, pela amizade ou pela repugnância, pela coragem ou pelo medo, pela bondade ou pela maldade, etc. . Em contrapartida, toda a acção racional, calculista, obedecendo ao interesse pessoal, à ambição ou à vontade de poder ou de dinheiro, é expressão da vontade reflectida” (Rocher, II, 1989: 45).

A partir destas distinções, Tonnies constrói dois tipos de relações sociais: as relações comunitárias e as relações societárias. A acção dos homens nas relações que os unem entre si, em toda a sua conduta, são relações comunitárias. A acção dos homens em acções em que pugnam por interesses individuais são relações societárias.

Com base nesta distinção, o autor distingue assim comunidade e sociedade:

“A comunidade é formada por pessoas unidas por laços naturais ou espontâneos, assim como por objectivos comuns que transcendem os interesses particulares de cada indivíduo. Um sentimento de pertença à mesma colectividade domina o pensamento e as acções das pessoas, assegurando a cooperação de cada membro e a unidade ou a união do grupo. A comunidade é pois um todo orgânico no seio da qual a vida e o interesse dos membros se identificam com a vida e o interesse do conjunto” (Tonnies, 1989: 516).

Este tipo de organização social reveste concretamente três formas principais: a comunidade de sangue que é constituída pela família, o parentesco, o clã, etc.; a comunidade de lugar, que se forma pela vizinhança e que se encontra na aldeia ou no meio rural; e a comunidade de ideias baseada na amizade, na concórdia, numa certa unanimidade de ideias e de sentimentos e que se encontra na pequena cidade, na comunidade nacional ou num grupo religioso.

Em contrapartida, na sociedade, as relações entre as pessoas estabelecem-se na base dos interesses individuais; são, portanto, relações de competição, de concorrência ou, pelo menos, relações sociais com um cunho de indiferença relativamente aos outros. Se a comunidade é feita de “relações quentes”, fortemente carregadas de afectividade, a sociedade é a organização das relações “frias” nas quais dominam a diversidade de interesses e do cálculo (Rocher, 1989, II vol, . p.47).

A análise de Tonnies é deveras interessante porque constrói elementos teóricos que permitirão compreender os conflitos entre grupos de status e de poder no interior dos grupos de professores e de alunos, postos em evidência, em 1975, por Easthope na obra “*Community, Hierarchy and Open Education*”. É neste sentido que insistimos ainda em mais algumas linhas do pensamento deste autor na medida em que a sua teoria da passagem da comunidade à sociedade, aplicada à história e expressa na obra *L’Esprit des Temps Modernes* (1936) tem muitos pontos de contacto com a Sociologia da Escola preconizada por Durkheim, com os pressupostos do Contrato Social de Rousseau, adoptados pelas ideologias igualitárias da Educação que preconizam uma comunidade contratual (Easthope, 1975) e ainda com as teorias do conflito, interpretativas dos conflitos entre professores e alunos.

Segundo Tonnies, os princípios da organização social da Idade Média eram, fundamentalmente, a unidade familiar, os laços de sangue, de vizinhança, de aldeia e de burgo. Senhores e servos partilhavam a propriedade das terras para fins práticos. O direito consuetudinário reflectia os hábitos e os costumes do direito comunitário. O Estado político era praticamente inexistente. A comunidade de pensamento realizava-se na comunidade religiosa.

Mas o surgimento do progresso e do individualismo (sociedades complexas de Spencer, divisão do trabalho de Durkheim) fez evoluir e desintegrar a comunidade medieval para dar lugar à sociedade moderna. Este individualismo começou por se exprimir pela “comercialização” progressiva das relações entre senhores e subordinados; os senhores começaram a exigir dos servos rendas cada vez mais elevadas; os artesãos organizaram-se em corporações para se protegerem uns contra os outros; os príncipes carregavam de impostos os seus súbditos; a própria Igreja comercializou as relações entre os fiéis, o clero e Deus. Relações de oposição e de domínio substituíram então as antigas relações de união e de cooperação. Mas a dominação só podia engendrar movimentos de emancipação a que assistimos desde o fim da Idade Média: emancipação dos servos e dos camponeses, libertação das cidades e do comércio, reivindicações políticas e económicas, liberdade de consciência religiosa, igualdade dos direitos do cidadão. A liberdade e a igualdade que os indivíduos reclamavam e que mais tarde obtiveram, acarretou por seu turno um novo tipo de acordo entre os homens e, portanto, o surgimento de um novo tipo de organização social – o acordo contratual – que reconhece a divergência dos interesses individuais e a erige em sistema, substituindo-se ao acordo comunitário e ao sentimento de pertença. A evolução da Idade Média, até aos nossos dias, resume-se pois assim: a organização social do tipo societário substituiu progressivamente a antiga comunidade medieval, de tipo comunitário, rural, artesanal, corporativo, hierárquico e religioso.

Outro mérito fundamental da obra de Tonnies é a inauguração, segundo Rocher (1989, II vol.: 50), das *tipologias bipolares* e dicotómicas na sua forma de “*tipos puros*” e que Weber sistematizou.

Embora se tivesse apoiado em Henry Sumner Maine³ Tonnies, no seu estudo do Direito Romano distinguiu entre “*direito de estatuto das pessoas*”, predominantemente ligado à família e o “*Direito contratual*”, predominantemente ligado ao individualismo crescente. Parecem-nos distinções importantes pois numa das interpretações que Randall Collins faz da educação Norte-Americana, em 1971⁴, chega à conclusão de que a origem social é determinante no sucesso educativo e na ocupação social futura.

As interpretações de Tonnies são indissociáveis, do ponto de vista sociológico, das interpretações de Spencer, de Comte e de Durkheim, exercendo ainda influência em Parsons, razão pela qual dedicaremos alguma atenção àqueles autores, sobretudo a Durkheim na construção dos conceitos de comunidade e de sociedade.

Spencer estabelece uma “*lei geral da evolução das sociedades*”, com base em Lamarck e Darwin, e interpreta a evolução social como a caminhada de um estádio primitivo, caracterizado pela homogeneidade ou pela simplicidade de estrutura para estádios avançados, marcados por uma heterogeneidade crescente das partes, a qual se acompanha de novos modos de integração. Constrói assim o conceito de sociedade como organismo que muito influenciou Durkheim na construção do conceito de “*solidariedade orgânica*” e Parsons na construção do de *sistema adaptativo*. Da construção deste conceito de sociedade como organismo, passa à análise da evolução das sociedades concluindo que estas foram, na origem, pequenas colectividades simples, indiferenciadas e homogêneas, e que evoluíram tornando-se sempre mais complexas, mais diferenciadas, mais heterogêneas.

Nas sociedades mais simples não há divisão do trabalho, havendo partilha da autoridade com um chefe. A elas corresponderia a comunidade de Tonnies e a solidariedade mecânica de Durkheim. Nas sociedades heterogêneas – que podem ser compostas, duplamente compostas e triplamente compostas – há divisão do trabalho, especialização do trabalho e diversos níveis de autoridade e de poder. As sociedades compostas correspondem às sociedades sedentárias de pequenas dimensões. As sociedades duplamente compostas correspondem às sociedades sedentárias já com cidades constituídas, transportes, especialização do trabalho e do Direito Positivo. As sociedades triplamente compostas são as grandes nações modernas.

A partir destas quatro formas de sociedade, Spencer constrói uma tipologia bipolar de organização social – as sociedades militares versus sociedades industriais, cuja incidência na sociologia escolar nos parece importante.

A sociedade militar, abrangendo as sociedades simples e compostas “*é uma sociedade fortemente centralizada, rigidamente hierárquica, na qual os poderes político, religioso e militar se encontram fundidos ou vagamente diferenciados*”. Podíamos dizer que, nesta sociedade, o interesse colectivo domina sobre o interesse individual. É neste tipo de sociedade que Hobbes, citado por Easthope,

(1975: 7-10) fundamenta a anulação do indivíduo no Estado. E é com base neste postulado que Easthope constrói o conceito de comunidade hierarquizada, realizada pelas Public Schools Inglesas dos fins do séc. XIX e inícios do século. passado É também com base nesta indiferenciação entre interesse colectivo e interesse individual, por um lado, e identificação da produção económica com a produção militar que Durkheim constrói para estas sociedades, o conceito de solidariedade mecânica.

Em contrapartida, a sociedade industrial é caracterizada pela autonomia e pela liberdade dos indivíduos: instituições políticas cada vez mais democráticas, autoridade do Estado cada vez mais terrorista sobre as actividades e a vida privada das pessoas, individualismo crescente; progressiva liberdade do comércio e do trabalho. Em síntese, e de acordo com Rocher (1989, II vol: 57),

“podemos resumir o pensamento de Spencer utilizando dizendo que, na sociedade militar é a autoridade central, forte e coercitiva que, em favor da guerra permanente, estabelece e mantém os laços sociais e a cooperação necessária à sociedade. Na sociedade industrial, a cooperação, fonte de encontro dos interesses individuais, efectua-se espontânea e livremente; a relação contratual é então o laço social mais característico e, eventualmente, o mais generalizado”.

Na sociedade militar há aquilo a que Spencer chama “*cooperação obrigatória*”. Na sociedade industrial, a cooperação assume a forma de “*cooperação voluntária, com expressão no contrato*”.

Apesar de utilizar a mesma terminologia que Spencer na classificação das sociedades, e de concordar com a organização da sociedade militar, tipificada por este autor, Comte diverge dele no que respeita à sociedade industrial, aproximando-se de WEBER. Segundo Comte, a nova sociedade industrial será burocrática e planificada, submetida à autoridade dos engenheiros e dos especialistas.

Spencer, pelo contrário, reconhece na evolução da sociedade industrial o caminho para uma sociedade individualista, livre, na qual a autoridade política será reduzida ao mínimo; a ordem reinará nessa sociedade devido a um acordo tácito que resultará da convergência e da complementaridade dos interesses individuais.

Diz Rocher, (idem: 57) que Comte “*viu mais declaradamente que Spencer as tendências burocráticas inerentes à sociedade industrial e o papel que nela desempenham hoje os tecnocratas e os especialistas*”.

Foi contra este excessivo individualismo próprio das sociedades industrializadas que Émile Durkheim procurou interpretar a construção da ordem social. Grandemente influenciado por Spencer, também Durkheim viu as sociedades divididas em simples e compostas. Por isso, procura explicar a passagem da “*cooperação obrigatória à cooperação voluntária*” de Spencer, evidenciando, por um lado, a autonomia dos indivíduos e, por outro, a homogeneidade social.

Subdividindo as sociedades em primitivas ou arcaicas e modernas, Durkheim afirma que a personalidade individual é ampla-

mente absorvida pela sociedade, nas sociedades primitivas ou arcaicas, graças “*consciência colectiva*” que envolve quase completamente a “*consciência individual*”; a pressão (*contrainte*) que o homem sofre do exterior é de tal modo forte que a sua consciência fica aniquilada. Pelo contrário, na sociedade moderna o homem ganha autonomia pessoal porque se liberta de muito desse constrangimento.

Porém, Durkheim não vê na centralização do poder tal como via Spencer, a razão da ordem social nas sociedades primitivas. Para Durkheim, a ordem social nestas sociedades, baseia-se no princípio da semelhança e não na diversidade dos grupos. Era esta semelhança que fazia com que funcionasse neles um laço de união, uma solidariedade particular a que chamou “*solidariedade mecânica*” que corresponde a um estado forte de consciência colectiva porque, para sobreviver, tal sociedade não pode tolerar as disparidades, a originalidade, os particularismos, tanto nos indivíduos como nos grupos.

O desenvolvimento das sociedades industrializadas colocaria a Durkheim o problema de como conciliar a ordem social com a autonomia dos indivíduos. Para isso, adoptou de Spencer o conceito de organismo que mais tarde viria a ser adoptado também por Parsons. Dada a diversidade das especializações inerentes à divisão do trabalho, nas sociedades modernas os indivíduos dispõem de maior autonomia, *constroem* uma consciência profissional própria e a ordem social resultante já não é a fusão entre o eu e o nós (Curvitch, 1977) ou de identidade entre consciência individual e consciência colectiva, mas de complementaridade na diversidade. Por isso, Durkheim diz que a ordem moral destas sociedades se baseia na “solidariedade organica”. Por esta entende Durkheim a “cooperação que se constrói a partir das diferentes interdependências dos sujeitos. Cooperação que não é espontânea como queria Spencer mas que resulta das necessidades de complementaridade das diferentes especializações, gerando uma ordem moral caracterizada por um “Direito restitutivo” que concilia a autonomia individual com o poder do Estado, através do contrato e da legislação» (Rocher, 1989, II vol.: 61).

Ao contrário, a solidariedade mecânica exige um “direito repressivo”. Em face destes desenvolvimentos, Durkheim partilha com Weber a necessidade da burocratização do poder do Estado para garantir a autonomia individual:

«o lugar do indivíduo torna-se maior e o poder governamental menos absoluto. Mas não existe contradição pelo facto de a esfera da acção individual aumentar ao mesmo tempo que a do Estado, uma vez que as funções que não estão imediatamente colocadas sob a dependência do aparelho regular central se desenvolvem ao mesmo tempo que este ultimo». (Durkheim, 1960, p 199).

Nesta linha, Durkheim chegará mesmo a defender em “O Suicídio” que a falta de regulamentação social gera anomia e que esta gera reacções patológicas: suicídios, criminalidade, delinquência, etc.. A organização da sociedade industrial não é espontânea como queria Spencer; só pode contar com a cooperação voluntária e isso

exige acordo sobre valores para a colaboração e para o controlo social. Realça-se a ênfase dada ao acordo sobre valores para a cooperação, ideias que serão “repescados” a partir da década de 70. Até aí enfatizou-se sobretudo a Escola para a construção da consciência colectiva, mais como modelo de solidariedade mecânica do que de Direito Restitutivo.

Contrariamente a Durkheim, Weber, perfilhando embora a ideia de que uma sociedade industrializada exigia uma maior estratificação do poder e uma regulamentação das funções individuais, dentro da divisão do trabalho, não deixou de evidenciar o individualismo específico de cada uma das profissões, individualismo que em vez de factor de complementaridade e cooperação, como queria Durkheim, seria factor de conflito entre os diferentes grupos profissionais que, em consequência das suas posições de poder nas organizações, travariam uma luta entre si por mais poder ou pela manutenção do poder o que se tornava causa de conflito e de disfuncionamento das mesmas. O próprio Weber foi responsabilizado por estes conflitos ao teorizar sobre a Burocracia como organização racional onde a competência técnica profissional específica de cada funcionário, seria o suporte da sua carreira.

Fazemos aqui alusão a este autor porque tal nos parece imprescindível para, na próxima secção, compreendermos os pressupostos que subjazem ao conceito de comunidade contratual, formulado por Easthope (1975, p 6-10) e assente, fundamentalmente, numa aspiração à igualdade entre os diferentes grupos sociais intervenientes na Escola.

Quanto aos conceitos de comunidade e de sociedade, Weber diz “*que a acção comunitária refere-se à acção que é orientada pelo sentimento dos agentes de pertencerem a um todo. A acção societária, por sua vez, é orientada no sentido de um ajustamento de interesses racionalmente motivado.(...) O grau no qual a acção comunitária e possivelmente a acção societária surgem das acções de massa dos membros de uma classe depende de condições culturais gerais, especialmente as de tipo intelectual*” (Weber, 1979: 215). Selecionámos esta passagem de Weber para evidenciar o carácter corporativo dos membros da Instituição Escolar e para o opôr a Durkheim que viu nas diferentes especializações uma forma de complementaridade e homogeneidade social.

Em CONCLUSÃO a esta secção, podemos dizer que em todos os autores referidos o conceito de comunidade é oposto ao de sociedade, sendo o de comunidade, nalguns casos (sociedades primitivas e grupos primários), compatível com o de sociedade. Como marcas distintivas comuns dos dois conceitos evidenciam-se para a comunidade a simplicidade (Spencer), a pressão da consciência colectiva (Durkheim), expressa na solidariedade mecânica e o sentimento de comunhão (Tonnies e Weber); e para a sociedade a diversidade de interesses individuais e o acordo social (Tonnies), a especialização e a cooperação voluntária dos indivíduos (Spencer), a divisão do trabalho e a complementaridade orgânica num quadro normativo

(Durkheim) e a diversidade de interesses com base no sentimento de classe e na manutenção do estatuto (ou sua elevação) que a essa classe é inerente (Weber).

Muitos outros autores, mais recentemente, teorizam sobre a Escola Comunidade Educativa. No domínio sociológico, Salvador Ginér (1976) perfilha estas ideias. No domínio Administrativo-organizacional alguns autores são essencialmente prescritivos, casos de Formosinho (1989); Díez (1980 e 1982); Delgado, 1985; Dacal (1986), fundamentando a comunidade educativa no contrato e no acordo social entre todos os intervenientes na Escola.

Em consequência destas ideias, é difícil conceber a Escola como comunidade, na medida em que sendo ela um produto da sociedade moderna e industrializada, implicadora da especialização e divisão do trabalho e do agrupamento dos seus elementos em **classes** de trabalhadores, ela aparece como instituição complexa na sua diversidade. A partilha e comunhão de sentimentos não é possível pela solidariedade mecânica ou consciência colectiva mas tão só pelo acordo quanto aos objectivos e aos projectos a perseguir, numa simbiose entre solidariedade orgânica e consciência moral educativa. Nestes termos, o conceito de sociedade ou de órgão da sociedade é mais compatível com o conceito de Escola.

2.2 · Concepções de comunidade educativa e sua relação com os conceitos de comunidade e de sociedade

Analisamos agora quais os tipos de comunidade educativa compatíveis com as ideias anteriormente expostas e quais as ideologias educativas que as fundamentam, considerando ainda o valor que atribuem à autonomia individual versus homogeneidade social.

Em sua obra "*Community, Hierarchy and Open Education* (1975) Gary Easthope expõe-nos **três conceitos de comunidade educativa**, a saber: 1) «Hierarchical Community»; 2) «Contract Community»; e 3) «Communitas»

Os pressupostos de cada um dos conceitos anteriores são os seguintes:

2.2.1 · Comunidade hierarquizada Hierarchical Community)

O indivíduo existe para servir a sociedade e então subordina-se a esta inteiramente. Encontramos aqui correspondência nos diferentes conceitos de comunidade tratados na secção anterior (2.1) de que destacamos a sociedade militar de Spencer e a solidariedade mecânica de Durkheim.

Easthope procura o fundamento deste tipo de comunidade hierarquizada na teoria do Estado de Hobbes, preconizando a absorção do indivíduo pelo Estado. Assim, Hobbes considera a sociedade como um corpo político no qual os homens realizam diferentes

funções tal como os diferentes órgãos do corpo humano, sendo coordenados pela cabeça (Director ou Chefe (*Head, em inglês*)). Nesta concepção não há lugar nem para a autonomia individual nem para a noção de igualdade. Easthope vê este modelo nas antigas Public School de Inglaterra, onde o Director é soberano.

O único aspecto em que Easthope faz divergir a Hierarchical Community do conceito de solidariedade mecânica (ver Quadro I, p.1) é no ítem que respeita às relações entre as diferentes áreas da sociedade e da Escola que considera interdependentes contra a consideração de independência em relação ao mesmo ítem na solidariedade mecânica. No mais, faz coincidir os conceitos de solidariedade mecânica e Comunidade Hierarquizada, considerando haver nela uma dissolução do indivíduo no colectivo.

Quadro I - Sumário das distinções entre os diferentes tipos de ordem social em cada uma das formas comunitárias

Tipo de Comunidade	Relações das áreas da sociedade entre si	Estabilidade das áreas da sociedade	Relações entre o indivíduo e a sociedade	Manutenção da ordem social
Solidariedade mecânica	Independentes	Estáveis	Realização da sociedade	Obediência a valores inquestionáveis
Solidariedade orgânica	Interdependentes	Mudança controlada	Interacção entre indivíduo e sociedade	Obediência a valores inquestionáveis
Comunidade herárquica	Interdependentes	Estáveis	Realização da sociedade	Necessidade de um ideário construído contratualmente
Comunidade contratual	Interdependentes	Mudança controlada	Interacção entre indivíduo e sociedade	Necessidade de uma consciência moral construída contratualmente
Communitas	Interdependentes	Instáveis	Realização do indivíduo	Inexistente

Traduzido por Henrique Ferreira a partir de Easthope, Gary (1975): Community, Hierarchy and Open Education, p. 103, Routledge & Kegan Paul, London

Na comunidade hierarquizada, a ordem social toma primazia sobre o indivíduo que não é reconhecido como uma ideossincrasia própria mas como uma pessoa que ocupa uma categoria social que, em

primeiro lugar, deve lealdade ao corpo político da Escola. Nesta concepção, a questão da igualdade é uma questão de tratamento igual para todos, dentro de uma mesma categoria social, com a exigência de comportamento uniforme para com o Director. Assim, a Escola aparenta-se ao corpo político Hobbesiano ainda que com a exigência de várias classes sociais, apesar de a dominante ser a classe liberal como marca de status da Escola e com um currículo que enfatiza as humanidades e o pensamento formal e abstracto. Igualmente este conceito de comunidade releva a estrutura social e a estabilidade.

A ideologia sócio-educacional prevalescente é a da hierarquização de todos os grupos e componentes organizacionais da escola e as hierarquias são de vária ordem: hierarquias de conhecimento, hierarquias de professores, hierarquias de alunos, hierarquias sociais e hierarquias de escolas.

Até mesmo após a criação das «Comprehensive Schools» (equivalentes às nossas Escolas Secundárias Unificadas), tais hierarquias mantêm-se, quer sob a forma de ensino (Liceus e Escolas Secundárias) (Griffith, 1971), quer sob a forma de desigualdades de selecção (uma vez que os Liceus só se implantaram em determinadas áreas geográficas), quer sob a forma de desigualdades de recursos (uma vez que os alunos que frequentam as Escolas Unificadas são os mais pobres. Assim, a distância social entre alunos e professores e alunos-alunos é o elemento pelo qual a hierarquia se mantém (Lacey, 1970).

O sistema Escolar destas Escolas é uma realidade altamente complexa na qual hierarquias de conhecimento, de alunos, de professores e de escolas estão mutuamente interrelacionadas. O conhecimento é categorizado e as categorias avaliadas de tal modo que o mais elevado status de conhecimento é individualista, literário, abstracto e certificado formalmente. Os professores são também hierarquicamente ordenados de tal modo que aqueles que possuem elevado status cognitivo são homens, oriundos das classes sociais mais altas e que, por sua vez, ocupam os cargos mais altos da administração da escola. As próprias escolas são hierarquizadas em função do seu currículo, do seu staff de professores e da forma como estabelecem a hierarquia entre professores e alunos.

2.2.2 · A comunidade contratual (Contract Community)

A comunidade contratual postula a liberdade individual mas exercida no interior da ordem social, caso em que a sociedade existe para servir o indivíduo. É um conceito compatível com o de solidariedade orgânica de Durkheim, o acordo social de Tonnies, o contrato social e o poder da maioria ou vontade geral de Rousseau e a espontaneidade de Spencer.

Easthope vê a origem da comunidade contratual no contrato social de Rousseau e na consciência moral de Durkheim. A tese de Rousseau de que o indivíduo é bom, sendo corrompido pela sociedade tem um notável paralelo no individualismo de Spencer, assim como

o seu princípio da vontade geral tem notáveis paralelos no acordo social de Tonnies e na solidariedade orgânica de Durkheim.

Segundo Rousseau, a sociedade existe para servir os indivíduos o que impõe a primazia dos indivíduos sobre a sociedade. Mas, só por si, cada indivíduo geraria a anarquia social. Rousseau propõe então o princípio da vontade geral como forma de os indivíduos perseguirem o interesse individual. Criticando o absolutismo do Estado, Rousseau vê no contrato social a forma de os homens integrarem os diferentes interesses individuais. Do mesmo modo, Durkheim instrumentaliza o contrato em solidariedade orgânica e a vontade geral em consciência moral colectiva, resultante das diferentes cooperações individuais.

A comunidade contratual concilia pois o indivíduo com a sociedade, procurando não sobrepor um ao outro. Em síntese, e de acordo com o autor em análise, na comunidade contratual os indivíduos são considerados como indivíduos e a estabilidade e a ordem permanecem importantes, sobressaindo dois conceitos operacionais na avaliação dos dois elementos: «a vontade geral" e a "consciência colectiva» (Easthope, 1975, p. 12).

Duas ideologias fundamentais – a ideologia igualitarista e a ideologia progressista moderada constituem o pano ideológico de fundo que sustenta o conceito de comunidade contratual. A ideologia igualitarista e a ideologia progressista moderada partem dos pressupostos da teoria da alienação de Marx segundo a qual o homem, uma vez que não pode produzir nem as condições nem o objecto do seu próprio trabalho, fica alienado porque o trabalho é exterior a si mesmo. Igualmente, na Escola, o aluno absorve uma estrutura de conhecimento exterior a ele. Segundo estas ideologias, tem de ser o aluno a produzir o seu próprio conhecimento ficando a tarefa do professor reservada à organização dos materiais e dos métodos para a aprendizagem do aluno.

O fundamento da ideologia igualitarista é complementado com as teses dos movimento romântico, nomeadamente de Rousseau, segundo as quais cada indivíduo é uma ideossincrasia própria e, por isso, cada aluno, é único na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. Como tal, não deve haver hierarquias de mérito e a avaliação deverá ser individualizada, considerando o aluno em relação a si próprio. A ideologia igualitarista é assim oposta à ideologia da igualdade, seja na sua forma de igualdade entre professores, seja na forma de igualdade entre alunos, já que esta ideologia apenas defende aquilo que Lemos Pires (1988) e Formosinho (1988) designam por igualdade formal, isto é, tratando todos os alunos e professores como iguais, independentemente das suas diferenças. Ao contrário, a ideologia igualitarista procura uma igualdade real, considerando os alunos como entidades próprias a partir destas diferenças.

As consequências sociológicas destas ideologias são, essencialmente, de dois níveis:

- a) o primeiro diz respeito à organização das aprendizagens ou seja, à Sociologia do Currículo;
- b) o segundo diz respeito à relação entre os diversos intervenientes na Escola e desta em relação à sociedade envolvente.

Em relação ao primeiro nível, as ideologias igualitarista e progressista pugnam por um currículo educocêntrico⁵ subordinando o ritmo de desenvolvimento das actividades educativas ao ritmo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. Este princípio impõe três pressupostos de organização curricular:

- a) o primeiro é o da organização curricular diferenciada⁶, segundo o qual o currículo deve variar em função das necessidades dos diferentes alunos e das diferentes comunidades;
- b) o segundo é o da discriminação positiva⁷, isto é, que para se implementar uma efectiva igualdade de oportunidades de sucesso educativo, é preciso diferenciar as aprendizagens provendo os alunos de acordo com as suas necessidades;
- c) o terceiro é o do adiamento do momento da escolha de estudos vocacionais ou ocupacionais para momento mais tardio. Entre nós, tal aconteceu em 1967, com a unificação dos dois ciclos (Ciclo Preparatório do Ensino Técnico e 1º Ciclo do Ensino Liceal), dos 11 para os 13 anos e, em 1973 e 1975 dos 13 para os 16 anos, com a unificação dos antigos 2º Ciclo do Curso Geral do Liceu e do Ensino Técnico, cópia do processo já encetado antes na Inglaterra.

As consequências sociológicas do 2º nível dizem respeito às relações entre as pessoas na Escola e aos estatutos do conhecimento. Se o aluno é o centro das aprendizagens, então o professor deixa de ter um estatuto hierárquico em relação ao aluno, tendo antes um estatuto de cooperação ou de solidariedade orgânica o que implica não imposição mas aceitação de regras mútuas.

Mas não são só as hierarquias entre professores e alunos que são postas em causa, mas também as hierarquias entre professores e entre alunos⁸.

Um outro aspecto deste segundo nível de consequências diz respeito à relação entre a Escola e a Comunidade. Uma vez que é o aluno na sua individualidade que condiciona a ordem interna da Escola no que respeita às actividades educativas e esse aluno é o produto de uma educação não-formal, exterior à Escola, e depois não-formal em correlação com a educação formal (a partir da escolarização), então a família, primeira responsável pela educação das crianças, deve entrar na Escola para cooperar no processo da educação dos filhos.

Temos então uma realidade escolar já não só constituída pelo núcleo da relação entre professores e alunos mas complexificada na relação com os pais. Tal relação poderá ser mediada (numa

estrutura burocrática, por ex., pelo Director de Turma) ou poderá ser anárquica ou “adhocrática” como pugna, por exemplo, o terceiro conceito de comunidade educativa, sobrelevando a total prevalência do indivíduo sobre a sociedade e, por isso, negando a possibilidade da solidariedade orgânica e do contrato.

A entrada dos pais e da comunidade cultural e profissional na Escola tem sido defendida pelo movimento da Educação Aberta (Open Education) que impõe uma Escola Aberta (Open School). O primeiro enfatiza o processo educacional e o segundo a estrutura organizativa da Escola. Partindo dos princípios anteriormente enunciados de que cada indivíduo elabora o conhecimento à sua maneira e das teses moderadas da desescolarização, o movimento da educação aberta tem como bandeiras a luta contra a ilegitimidade da diferenciação social do conhecimento e a defesa da passagem de estruturas fechadas de professores, alunos e conhecimento para estruturas abertas transcendendo as fronteiras da Escola, ao mesmo tempo que propugna a passagem da solidariedade mecânica para a solidariedade orgânica (Bernstein, 1967) ⁹

A diferenciação social do conhecimento é ultrapassada pela aglutinação deste em áreas afins, de modo a conseguir aquilo que Bernstein chama “Integrated Code”, isto é, “Currículo de Integração” (Domingos, 1984) para superação do “Collection Code” ou “currículo de colecção”, disseminado por diferentes disciplinas. Para isto, e em consonância com os princípios da “educação aberta” e das ideologias igualitarista e progressista moderada, Bernstein e outros propõem a conciliação entre “classificação e estrutura”.

A classificação está relacionada com a a organização dos conteúdos e sua diferenciação. Quando as classificações são profundas, os conteúdos são isolados; a estrutura indica o grau de controle que alunos e professores têm sobre o conhecimento transmitido e recebido, (Bernstein, 1967: .50 in Easthope, 1975: .102). Assim, a educação aberta impõe uma fraca classificação e uma fraca estrutura enquanto que a educação tradicional impõe forte classificação e estrutura. Musgrove (1973) atacou a educação aberta porque em consequência dela os professores perderam o controle sobre o processo pedagógico. Porém, tal perda de controle, diz Bernstein, pode ser recuperada no plano ideológico através da competência profissional do professor e da sua capacidade de intervenção na comunidade.

Em CONCLUSÃO, o que a educação aberta propõe é um movimento da comunidade hierarquizada para a solidariedade orgânica em que, por via das interdependências derivadas das diferentes funções sociais e de produção do conhecimento pelos actores sociais escolares, o contrato pedagógico seja a forma de manter o equilíbrio graças ao acordo social em relação aos objectivos a perseguir pela Escola. Tal acordo social é possível no interior da “comunidade contratual”.

No que respeita à relação da Escola-Comunidade, os defensores das ideologias igualitária e progressista da Escola Aberta

propugnam por uma Escola cuja estrutura organizacional possa ser considerada como um “organismo adaptativo”, e que, portanto, seja compatível com um “sistema adaptativo de aprendizagem” (Shon, 1973). Tais conceitos, importados da Sociologia das Organizações impõem a consideração bipolar de dois tipos de escolas: as escolas unificadas que, em consequência do seu tamanho e da necessidade de coordenação se burocratizaram e se tornaram por isso escolas compatíveis com os problemas da comunidade hierarquizada, e um modelo ideal de Escola a que Hage, Aiken e Marret (1971) chamam de “Feedback” e Toffler, (1971) de “adhocracia”, caracterizado pela maleabilidade da sua estrutura para prover diferentes situações educativas simultaneamente ou em diferentes momentos. Hage, Aiken e Marret opõem este modelo ao burocrático a que chamam “programing”, resultante da aplicação da divisão do trabalho à Escola, impondo-lhe um modelo de organização administrativa caracterizado como de “modelo de máquina” (Bennis, 1971).

“Os teóricos que argumentam a favor do sistema de feedback dizem que ele é uma característica das sociedades post-industriais e relevam a aceleração das mudanças sociais e tecnológicas como factores de pressão sobre a Escola para a obrigar a encontrar novas formas de organização de modo a estabelecer relações com o ambiente”(Easthope, 1975: .109). São estas imposições que obrigam a considerar a participação da comunidade cultural e profissional nas decisões da Escola. Na comunidade hierarquizada (local, regional ou nacional) essa participação dá-se como público que se relaciona de uma forma indirecta com a Escola e os seus órgãos de decisão. Mas na “Comunidade Contratual” essa participação deve dar-se de alguma forma nas decisões do próprio Projecto Educativo.

A Escola de feedback é pois uma organização como uma rede em que cada indivíduo ocupa as intersecções desta e as comunicações entre os indivíduos os fíes. Numa rede há uma contínua definição de distâncias entre as intersecções e uma contínua redefinição dessas intersecções. O normal é uma contínua mudança e uma contínua mudança de tarefas. O resultado dessas mudanças será a instabilidade no grau de estrutura e a instabilidade dos indivíduos. A instabilidade da estrutura é controlada pela consecução dos objectivos (Bennis, 1971). Nas escolas haverá então uma prevalência dos objectivos educacionais.

Em termos Durkheimianos, a consciência moral sustenta o trabalho conjunto, ainda mais facilmente havendo acordo em torno de um Projecto Educativo. Em termos organizacionais, a implementação de tal acordo é mais fácil em pequenas equipas: *“eu imagino um pequeno grupo de professores, três ou quatro ou cinco, trabalhando com um grupo de pouco mais de cem alunos, sendo pedagogos, profissionais, orientadores de alunos e “espectadores” (...) numa sociedade que respeitasse a autonomia do aluno que, tal como numa cooperativa, é o centro do processo organizacional”* (Armstrong, 1973, p.107).

E Easthope conclui: “uma organização de Feed-back, em educação, implicaria a abolição das hierarquias entre o staff e entre este e os alunos, uma prontidão dos membros da organização para redefinir constantemente os seus papéis, para levantar novos problemas e definir a educação em termos de problemas a resolver” (1975, p. 17).

2.2.3 · A “Communitas”

O postulado inicial deste tipo de Escola é o de que o indivíduo é soberano e o problema da ordem social não faz sentido, valorizando apenas as mudanças e os fluxos sociais.

Turner no seu livro “*The Ritual Process*” (1974, : 166) relaciona este tipo de comunidade com o de comunidade hierarquizada:

“Todas as sociedades humanas implícita ou explicitamente remetem para dois modelos contrastantes. Um concebe a sociedade como uma estrutura de direito, política, pressões económicas, trabalhos, estatutos e papéis na qual o indivíduo só indirectamente é considerado pessoa. O Outro é a sociedade como “communitas” de indivíduos ideossincráticos concretos que, diferindo física e mentalmente, nas suas potencialidades, são, contudo, olhados como iguais em termos de participação humana.

O primeiro modelo (sociedade como estrutura política, jurídica, etc.) é segmentado, diferenciado, estruturado culturalmente e, muitas vezes, um sistema hierárquico de posições institucionalizadas. O segundo apresenta a sociedade como indiferenciada, totalmente homogeneizada na qual os indivíduos se confrontam integralmente sem estarem separados por estatutos e papeis.»

Tal como a comunidade contratual, este conceito também implica igualitarismo, progressismo, educação aberta e escola de feed-back, mas sob a forma radical. Por isso, tudo quanto dissemos a esse respeito é aplicável aqui, em termos muito mais agressivos. A comunidade contratual tenta conciliar a estrutura e a ordem social, modificando ambas, se necessário, para salvaguardar a liberdade e a autonomia individuais. A “communitas” negligencia a estrutura e a ordem social para valorizar a espontaneidade e a imediaticidade individuais, por um lado, e a mudança e a instabilidade, por outro. As “Escolas Livres de Liverpool” e as descrições de SummerHill podem ser exemplos de “Communitas”.

Em síntese, na “communitas” “*só os alunos são capazes de julgar a relevância do conhecimento*” (Easthope, 1975, : 104) pelo que o papel dos professores é o de mero companheirismo dos alunos. As hierarquias são completamente abolidas e a ordem social é rejeitada como inibidora da espontaneidade e da individualidade. Tal comunidade é mais compatível com as teses radicais da desescolarização e a ela se aplicariam as palavras que referimos para uma organização de feed-back.

2.3 · Descrição operacional dos contributos teóricos até agora expressos

Em face dos diferentes contributos teóricos até agora explicitados, os três tipos de comunidade são relacionados com os seguintes ítems:

- 1) Modelo de elaboração e estruturação da ordem social;
- 2) Formas de manutenção e/ou mudança da estrutura e da ordem social;
- 3) Ênfase nos objectivos a perseguir;
- 4) Graus de hierarquização da Escola;
- 5) Tipos de hierarquias na Escola;
- 6) Atitudes da Escola face à liberdade individual;
- 7) Atitudes da Escola face à igualdade social;
- 8) Estratégias da Escola para a promoção da realização e da autonomia individuais;
- 9) Natureza da organização escolar;
- 10) Elementos da Comunidade Educativa;
- 11) Correntes sociológicas fundamentadoras;
- 12) Ideologias pedagógicas fundamentadoras; e
- 13) Modelo político-administrativo de escola.

As relações entre os diferentes Itens e formas de comunidade educativa podem ser vistas no Quadro II:

Quadro II - Relações entre os diferentes Itens e formas de comunidade educativa

	Comunidade Hierárquica	Comunidade Contratual	"Communitas"
1. Modelo de elaboração e estruturação da ordem social	Decidida exteriormente aos indivíduos sem a sua participação ou cooperação	Construída por acordo entre as autoridades e os indivíduos mediante ideário e projecto educativo	Decidida exclusivamente pelos alunos
2. Formas de manutenção e ou mudança da estrutura e da ordem social	Solidariedade mecânica; repressão; alienação individual; estabilidade	Solidariedade orgânica; cooperação reflectida; conciliação de interesses; adaptação à mudança	Individualismo; coacção sobre a estrutura; instabilidade
3. Ênfase dos objectivos a perseguir	Ênfase na perpetuação da estrutura social, na manutenção dos status e dos papéis sociais	Realização individual integrada numa estrutura social construída por acordo	Realização individual e do interesse de cada grupo de status em função do seu poder e cultura
4. Grau de hierarquização das relações sociais na escola	Alto e fixo	Regulável	Nulo
5. Tipos de herarquias na escola	Administrativas versus todos; professores versus professores; professores versus alunos; alunos versus alunos; escolas versus escolas; hierarquias de status sociais e escolares dos alunos; hierarquias de conhecimento; (currículo académico versus currículo compreensivo)	Hierarquia adaptativa e funcional; contrato pedagógico	Nenhumas
6. Atitudes da escola face à liberdade individual	Autoritárias. O indivíduo existe para servir a sociedade	Recíprocas: a escola existe para servir os indivíduos e estes a escola	Só o indivíduo existe; a sociedade deve servi-lo integralmente

	Comunidade Hierárquica	Comunidade Contratual	"Communitas"
7. Atitudes da escola face à igualdade social	Meritocracia entre os diferentes grupos de status e entre os indivíduos de cada grupo	Atitudes diferenciadas conforme as necessidades dos alunos, embora com certificação social	Total igualdade sem certificação social
8. Estratégias da escola para a promoção da realização da liberdade e da autonomia individuais	Igualdade formal de oportunidades; valorização diferenciada de cada cultura de status	Igualdade real de oportunidades através da provisão curricular diferenciada, da discriminação positiva e da orientação escolar	Idem
9. Natureza da organização escolar	Burocrática, normativa e fechada ao exterior. Professor funcionário público; programação total	Componente burocrática e normativa regulável em face das necessidades de adaptação ao meio ambiente; Professor Profissional. Programação e readaptação	Adhocracia total. Flexibilidade total. Feedback
10. Elementos da comunidade educativa	Membros: administradores e professores; beneficiários e utilizadores: alunos e pais; Público: sociedade	Membros e beneficiários; administradores, professores, alunos e pais; Público: associações culturais e profissionais e sociedade em geral	Membros e beneficiários: todos
11. Correntes sociológicas fundamentais	Funcionalista; funcionalista e técnico-funcionalista da estratificação social	Funcionalista; marxista, conflitiva	Anarquista. Socialismo utópico
12. Ideologias pedagógicas fundamentais	Meritocracia Igualdade social	Profissionalismo, igualitarismo moderado; progressismo moderado; desescolarização moderada	Desescolarização radical; igualitarismo social; progressismo radical
13. Modelo político-administrativo de escola	Serviço local do estado	Escola comunidade educativa	SummerHill

3 · Análise da escola preparatória nos actos da sua criação e regulamentação, em 1967 e 1968, em função do quadro operacional explicitado em 2.3

Faremos de seguida a análise da Instituição Escolar Ciclo Preparatório do Ensino Secundário em face dos seguintes diplomas:

- Decreto-lei nº 47 480 de 2/1/67: criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário;
- Decreto-Lei nº 48 541 de 23/8/68: vencimentos dos diferentes grupos profissionais;
- Decreto-lei nº 48 572 de 9/9/68: Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário;
- Portaria nº 23 601 de 9/9/68: Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário;

Analisaremos o conceito de comunidade, na Escola Preparatória, pela consideração dos pressupostos estabelecidos nos referidos diplomas, correlacionando-os com cada ítem expresso no quadro operacional anterior.

3.1 · Modelo de elaboração e estruturação da ordem social na escola

Em relação a este ítem, a Escola Preparatória assume quase todas as características de comunidade hierarquizada, no que respeita à organização das relações entre as pessoas (professores, alunos,

funcionários), ao serem estabelecidos exteriormente à Escola os seus deveres funcionais e as formas da sua relação profissional, pela Administração Central e pelo Governo. A decisão sobre o processo de estruturação da ordem social interna à Escola é da competência do Governo, nos termos do nº 2 do artº 109 da Constituição de 1933, com as alterações sucessivamente introduzidas, a última das quais a de 29 de Agosto de 1959, através do Ministro da Tutela. E a superintendência administrativa sobre a Escola Preparatória é da competência da Direcção Geral de Serviços do Ciclo Preparatório, nos termos do artº 25 do Decreto-Lei nº 47 480. Igualmente a orientação pedagógica é da competência da Inspeção de Ensino, compreendida naquela Direcção.

Apesar das competências definidas no Capítulo VI do Estatuto, para o Director da Escola (artº 136), nos artºs 149 a 157, para o Conselho Escolar e no artº 145 para os Directores de Turma, regista-se como função de realce para o Director a *“de executar e fazer executar as disposições legais e regulamentares e as determinações em vigor, resolvendo os casos da sua competência e informando sobre os restantes”* (al.d) do artº 136), o que coloca a Escola na dependência directa dos Serviços Centrais.

O único domínio em que os actores sociais da Escola poderiam determinar a ordem social diz respeito à execução dos programas e à maleabilidade da relação pedagógica, mais ou menos fora do controle burocrático.

No mais, a Escola aparece como um elemento da comunidade nacional, não sendo, por isso, comunidade autónoma, emergindo a personalidade do Director como “Chefe” fundamental da hierarquia pois uma das suas funções principais é a de *“exercer a autoridade hierárquica e disciplinar em relação a todo o pessoal e aos alunos, nos termos da Lei, e participar à Direcção de Serviços as ocorrências que devam chegar ao conhecimento superior”* (artº 136, al.c).

Segundo o quadro da ideologia pedagógica subjacente aos preâmbulos dos diferentes programas publicados pela Portaria 23 601, poderíamos falar de “comunidade contratual” no que respeita à relação pedagógica *“pois o professor será (...) apenas o orientador, o preparador das situações; apresentará os problemas a resolver e encaminhará os alunos nas dificuldades surgidas, sem cortar a livre iniciativa dos alunos”* (Ponto 3 do preâmbulo ao Programa de Ciências da Natureza). Porém, tal quadro, como veremos adiante, revela-se inconsequente com as práticas da avaliação controladas exclusivamente pela autoridade do professor.

3.2 · Formas de manutenção e/ou mudança da estrutura e da ordem social

Em função do que acabámos de dizer, devemos distinguir, em relação a este ítem, dois níveis de análise: o primeiro diz respeito à organização administrativa da Escola e o segundo diz respeito à

organização pedagógica. No que respeita à organização administrativa, a rigidez hierárquica e as decisões exteriores aos indivíduos são evidentes. Teremos então um modelo de alienação individual, com um controle repressivo e com uma forma de solidariedade mecânica.

No que diz respeito à organização pedagógica, surge o conflito entre a diferenciação e a integração, sendo apontado o caminho da coordenação entre os diferentes órgãos da Escola (Conselho Escolar, Director de Turma), Conselho de Turma e Conselho de Orientação Escolar) (art^{os} 13, 14 e 15 do Estatuto), para além de que o ensino deve “*estimular o trabalho de grupo de modo a fomentar o espírito de cooperação*” (al. c do art^o 7^o do Estatuto), tendo em consideração que o ensino deverá ter «carácter unitário» e ser organizado em “conjuntos lectivos” (art^o 11^o do DI 47 480), de modo a servir a “coordenação de todo o ensino do Ciclo” (preâmbulo do Programa de Português - Portaria 23 601).

No aspecto pedagógico, portanto, o acordo social sob a forma de solidariedade orgânica, torna-se necessário para a consecução dos objectivos do Ciclo. Porém, o conflito entre classificação e estrutura faz pender a ordem social para a solidariedade mecânica, apesar de alguma flexibilidade exigida à realização das diferentes tarefas dos professores.

3.3 · Ênfase dos objectivos a perseguir

Também em relação a este ítem, nos parece existir na Escola Preparatória um conflito entre objectivos centrados na estrutura social, quer da Escola, quer da sociedade no seu todo, e objectivos centrados na autonomia e na realização individuais. Em termos de objectivos educacionais, diremos que os objectivos de socialização prevalecem sobre os objectivos de realização ou de estimulação. (Ver Ferreira, 1989: 42). Tal conclusão é extraída a partir da consideração de dois níveis de análise: o primeiro – o dos fins do Sistema Educativo, enfatizando a solidariedade mecânica, a manutenção da estrutura macro-social e da matriz histórica de Portugal. Procura-se a elaboração de uma consciência colectiva, justificadora e mantenedora da organização político-social.

O segundo nível de análise refere-se à consideração das hierarquias de conhecimento e de metodologias de ensino. Verifica-se aqui que as disciplinas mais nobres são claramente assumidas como o Português e a História e Geografia de Portugal, com uma vertente homogeneizadora da sociedade e valorizadora dos laços de solidariedade social, em consonância com a hierarquia centrada no dogmatismo da Religião Católica. Em contrapartida, os objectivos da realização e da autonomia individual são confiados a disciplinas menos “nobres” tais como as Ciências da Natureza, o Desenho, os Trabalhos Manuais e a Educação Física.

Prevalecendo o conhecimento abstracto-formal (Português) e estruturador da consciência nacional (História e Geografia de

Portugal) como limite superior da hierarquia de conhecimento, os objectivos prevaletentes confirmam a conclusão referida anteriormente: o ensino “*ensina a cada um o seu lugar na sociedade*”, possibilitando aos “*herdeiros*” melhor sucesso escolar.

O artº 14º do Decreto-Lei 47 480 prescreve que “*o ensino deverá promover a preparação cultural, a formação moral, artística e física e a devoção cívica através de métodos que reclamem a cooperação activa do aluno(...)*”, enquanto que no 2º parágrafo do preâmbulo ao programa de Língua Portuguesa se recomenda que “*a Língua Pátria é o principal veículo da cultura, o mais forte elo de uma convivência social e um dos mais importantes vínculos de unidade nacional*”. Por outro lado, “*o ensino da História deve ser (...) um factor essencial para fazer a criança crer na excelência de Portugal (da nossa Pátria) e da sua missão civilizadora*” e de “*integração na grande realidade que une os Portugueses como povo e lhes define uma missão colectiva a prosseguir ao longo de cada geração*” (Preâmbulo ao Programa de História e Geografia de Portugal)

3.4 · Grau de hierarquização das relações sociais na escola

A análise deste ítem deve ser correlacionada com o ítem seguinte (3.5.) ou seja, tipos de hierarquias na Escola.

O grau de hierarquização das relações sociais na Escola é alto e, por isso, congruente com o conceito de Comunidade Hierarquizada. Considerando 4 grupos sociais na Escola (Administradores, Professores, Funcionários Auxiliares (“Pessoal Menor”) e Alunos), encontramos, pelo menos, cinco níveis hierárquicos, com 24 categorias escalares:

- a) ADMINISTRADORES: Director, Subdirector (quando o houver), Secretário, Chefe de Secretaria, Primeiros Oficiais, 2ºs Oficiais, Escriurários de 1ª e de 2ª classe;
- b) PROFESSORES: Efectivos, Efectivos de Trabalhos Manuais; Auxiliares e Auxiliares de Trabalhos Manuais; Provisórios e Provisórios de Trabalhos Manuais; professores de Religião e Moral Católica, e Instrutores de Educação Física;
- c) FUNCIONÁRIOS MENORES: Chefe do Pessoal, Contínuos de 1ª Classe, Contínuos de 2ª classe, e Serventes;
- d) ALUNOS: O Estatuto não especifica hierarquias a não ser de conhecimento. Porém, havia hierarquias de status, com base na origem sócio-cultural e no rendimento académico, reforçado pelos prémios escolares e pelo «quadro honra».

A Escola surge como uma estrutura educativa que ensina a cada um o seu lugar na organização e permite interiorizar os modelos escalares de autoridade e da obediência.

Mas também aqui há um conflito entre a estrutura destas

categorias ocupacionais e a estrutura pretendidamente mais flexível das decisões e execuções pedagógicas, uma vez que as categorias (Conselho Escolar, Conselho de Turma, Director de Turma, Conselho de Orientação Escolar) não são independentes mas interdependentes e, portanto, compatíveis com o modelo de solidariedade orgânica. Porém, tal pretendida flexibilidade que colocava a Escola ao nível daquilo que Bennis chamou “Sistema adaptativo”, era contrariada pela realidade das hierarquias e da estrutura administrativa e tornava-se infuncional.

3.5 · Tipos de hierarquias na escola

A Escola Preparatória afirma-se hierarquizada estrutural e funcionalmente a diversos níveis. Entre eles sobressaem os seguintes:

3.5.1 Hierarquia entre a Administração e os restantes corpos da Escola

Esta componente hierárquica sobreleva dos artigos 134 e 136 do Estatuto. O artº 134 atribui ao Director a responsabilidade do funcionamento e do cumprimento das disposições legais na Escola: *“a direcção de cada Escola incumbe a um Director, o qual é responsável pelo seu funcionamento e pela observância das disposições legais e demais instruções superiores”*.

O artº 136, por outro lado, prescreve para o Director o controle funcional e Administrativo de todos os corpos da Escola (alíneas c e d) já citadas no ponto 3.1, p, 25 deste trabalho.

Acresce ainda o facto de o Director presidir ao Conselho Administrativo, ao Conselho Escolar e ao Conselho de Orientação Escolar, para além do dever de obediência que lhe devem todos os corpos da Escola e expresso nos artºs 303, al. b), c), o) e p) para os docentes; 214, ponto 2, para o pessoal menor (actualmente auxiliar de acção educativa); e 74, para os alunos.

3.5.2 · Hierarquias entre professores

Esta hierarquia decorre de três factos: o primeiro, constituído pela própria classificação estatutária dos professores (artº 219): *“o pessoal docente das Escolas é constituído por professores efectivos, professores auxiliares e por professores provisórios”* (hierárquica e formalmente expressa igualmente pelo D.L. nº 48 541 de 23/8/68).

O segundo facto corresponde a que estas categorias implicam um status funcional (só os professores efectivos fazem parte do Conselho Escolar-artº 148), um status material e um status de conhecimento. Em termos de status material verifica-se que as categorias hierárquicas passam a ser oito, ou seja, todas as citadas, com a diferenciação, dentro de cada categoria, em relação aos professores de Trabalhos Manuais, acrescentando ainda duas categorias constituídas pelos professores de Religião e Moral e pelos Instrutores de Educação Física.

Em termos de status de conhecimento ou hierarquias de conhecimento, elas derivam essencialmente de duas apologias bipolares: currículo acadêmico versus currículo laboral (neste caso dos professores de Trabalhos Manuais) e posse de competências docentes certificadas profissionalmente, burocraticamente (professores efectivos e auxiliares versus competência não docente, ainda que com competência científica certificada pelas Universidades (Professores Provisórios Licenciados).

Outra realidade na hierarquia entre professores é que *só os efectivos* poderiam ser Director ou Vice-director.

3.5.3 • Hierarquia entre professores e funcionários

As hierarquias entre professores e funcionários devem, em nossa opinião, ser interpretadas em função de duas ideias:

a) o dever de colaboração instrumental que os funcionários deviam zelar em relação aos professores; b) as relações de subordinação que, em consequência do cumprimento de tal dever, se geram nos professores em relação a ambas as categorias de funcionários (Administrativos e Pessoal Menor).

Isto é: no plano estruturo-funcional, podemos considerar que os professores constituíam uma categoria hierárquica em relação aos funcionários, mais em virtude de uma solidariedade orgânica e de interdependência orgânica do que do dever implícito de obediência dos funcionários para com os professores. Assim, o pessoal administrativo devia: “dar apoio técnico (...) a documentação pedagógica, publicação e orientação escolar” (artº 171, ponto 2, al.a) do Estatuto); e o pessoal menor devia: “preparar todos os utensílios necessários para o bom funcionamento das aulas, executando as ordens que, para tal, lhe forem dadas pelos professores respectivos”. Este plano estrutural-funcional constitui as relações de colaboração instrumental que os funcionários deviam cultivar para com os professores. Mais uma vez, estas relações sobrelevam as hierarquias de conhecimento.

Porém, o que em termos de status académico era ganho pelos professores era, muitas vezes, perdido em termos de dependência funcional em relação a funcionários administrativos e pessoal menor. É que, em relação aos primeiros, os professores necessitavam da sua colaboração para informações burocráticas, controle pessoal de faltas, etc., e, em relação aos segundos, os professores dependiam deles na marcação de faltas às aulas e na manutenção da boa disciplina na Escola (ver artº 215 do Estatuto). Não admira assim que tenhamos encontrado escolas onde funcionários menores (Contínuos de 1ª classe) fossem apelidados com a alcunha de “Reitores”.

Por um efeito perverso da hierarquização da Escola gerava-se assim uma dependência dos professores em relação aos funcionários.

3.5.4 · Hierarquias entre professores e alunos

Este tipo de hierarquia era evidente e está patente tanto nos deveres dos alunos (artº 74) de que ressalta a alínea f) “obedecer pronta e lealmente às ordens emanadas dos superiores e tomar em consideração os seus conselhos, recomendações e advertências” como no poder punitivo ou coercitivo que o corpo de professores dispunha para a repressão das faltas dos alunos, poder expresso no artº 76.

3.5.5 · Hierarquias entre funcionários e alunos

São também evidentes e expressas normativamente nas alíneas f) e g) do artº 215 do Estatuto, isto é, compete aos funcionários f) “como partícipes da acção educativa da Escola, velar pela manutenção das boas normas de convivência social nos pátios e recreios, procurando resolver as dificuldades dos alunos por meio de conselhos paternos, sendo-lhes absolutamente vedado o recurso à força; g) “Vigiar os alunos que não estejam ocupados nos trabalhos escolares, de modo a que estes não sejam perturbados”.

3.5.6 · Hierarquias entre alunos

São expressas no Estatuto mediante duas formas: 1) hierarquias de conhecimento; e 2) hierarquias de comportamento social.

Com respeito às primeiras, o Estatuto prevê no seu artº 75 “recompensas para os alunos com aproveitamento distinto” e, em relação às segundas, o Estatuto prevê que aos alunos que, em anos anteriores, se revelaram com comportamento inadequado, seja recusada a matrícula (artº 49), especificando ainda que o comportamento dos alunos, não contando para a avaliação da aprendizagem, deve ser considerado para efeitos de orientação escolar e de benefícios da acção social escolar (artº 73).

Construíam-se assim hierarquias que tinham o efeito de construção nos professores de um modelo ideal de aluno com os efeitos perversos que Becker e Rosenthal¹⁰ puseram em evidência, isto é, que os alunos em relação aos quais os professores construía melhores expectativas, eram melhores alunos, gerando-se a marginalização dos restantes. Estas práticas impunham necessariamente, a constituição de grupos informais de pertença que, por vezes, se assumiam como contestação ao processo de ensino e aos professores.

3.5.7 · Hierarquias de conhecimento

Para além do que já dissemos em 3.5.2, cumpre-nos dizer que as hierarquias de conhecimento são expressas tanto no Estatuto como na Portaria 23 601, de várias formas:

- a) a própria ordem de enumeração das disciplinas e dos conjuntos lectivos, com relevo para o conjunto Língua

Portuguesa, História e Geografia de Portugal, e Moral e Religião;

- b) o número de horas atribuído a cada conjunto lectivo, com predominância para o conjunto referido, com oito horas semanais, contra seis do conjunto B (Matemática e Ciências da Natureza).
- c) A função social do conhecimento: a todos os conjuntos é dado grande valor como factor de preparação e amadurecimento para a prossecução de estudos. No entanto, ao conjunto referido na alínea a) é reservada a função de socialização e formação da consciência individual no quadro dos valores da “consciência colectiva da nação Portuguesa. É um conjunto com uma função essencialmente socializadora nos valores da solidariedade, da tradição Cristã, da obediência à autoridade e da aceitação do carácter sagrado da Pátria e da Cultura Portuguesas (ver programas de Conjunto A). Mesmo assim, sobressai, neste conjunto, a disciplina de Língua Portuguesa já que um dos princípios fundamentais da organização do ensino nesta disciplina é o de “o estudo da Língua Portuguesa servir em coordenação de todo o ensino do Ciclo”, função que não é atribuída a mais nenhuma disciplina.

Em contrapartida, o conjunto B (Matemática e Ciências da Natureza) já *só* tem uma função de compreensão das relações existentes na realidade e de observação atenta e organizada dessa mesma realidade, apesar de a sua aprendizagem dever ser feita em coordenação com todo o Ciclo. (Portaria 23601 - Programas de Matemática e Ciências da Natureza).

Em relação aos outros conjuntos (C - Desenho e Trabalhos Manuais; D - Educação Musical e Educação Física; e E - Língua Estrangeira, eles são considerados como conjuntos de componente promotora do desenvolvimento, em menor pês. Porém (e “a contrario sensu”) são valorizados na certificação académica do conhecimento.

- d) o modo da organização dos horários:
Na organização dos horários, as disciplinas dos conjuntos C e D devem ser instrumentais em relação aos conjuntos A, B e E (artº 34).
- e) O processo de avaliação dos alunos
É diferenciado. Nos termos dos artºs 82 e 83, nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências da Natureza, os alunos são avaliados, quantitativamente. Nas disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais só há uma classificação quantitativa anual para as duas disciplinas. E nas disciplinas de Religião e Moral, Educação Física e Educação Musical só há avaliação qualitativa.

Por outro lado, para não reprovar o ano, nenhum aluno pode ter classificação final inferior a 9 em Língua Portuguesa, enquanto que nas outras três pode ter classificação final de cinco.

3.6 • Atitudes da escola face à liberdade individual

Em consequência da organização hierarquizada da Escola e apesar dos «belos» princípios de organização pedagógica, expressos nos preâmbulos dos programas e, sobretudo, das disciplinas de Português, Matemática, Ciências da Natureza, Desenho e Trabalhos Manuais, não nos parece, no que respeita às atitudes da Escola face à liberdade individual dos elementos dos seus diferentes corpos, que a Escola Preparatória possa caracterizar-se como comunidade contratual. Bem pelo contrário, parece-nos que a Escola se aproxima mais do modelo de comunidade hierarquizada, apesar dos princípios de respeito pela dignidade da pessoa humana e de algum paternalismo dos professores e dos funcionários em relação aos alunos.

Defendemos a afirmação de que, quanto a este ítem, a Escola Preparatória é uma comunidade hierarquizada, fundamentalmente por duas razões:

- a) primeiro, porque a realização individual que o estatuto e o diploma da sua criação postulam, não é um fim em si mesma, mas um instrumento para a coesão social e para a manutenção da ordem social pois *“o ensino do Ciclo Preparatório (...) deve orientar-se pelos princípios da doutrina e moral cristãs tradicionais do País e promover a integração nos valores espirituais e culturais da nação, estimulando a devoção à Pátria, o sentido da unidade nacional(...).”* Prevalece pois um conceito de “pressão” Durkheimiana, próximo da solidariedade mecânica. E isto apesar de afirmações pedagogicamente enquadráveis nos princípios da Escola Aberta e da Ideologia Progressista Moderada tais como:

“Deve-se igualmente ter sempre presentes as características diferenciais, quer do meio, quer do sexo. O ensino deve, nesta idade, tender para a integração do aluno no meio (...)” (Preâmbulo ao Programa de Língua Portuguesa).

“Deve ainda salientar-se que a orientação didáctica preconizada não impõe normas rígidas” (Preâmbulo ao programa de Matemática).

“O professor será, como já foi dito, apenas o orientador, o preparador de situações; apresentará os problemas a resolver e encaminhará os alunos nas dificuldades surgidas sem cortar a livre iniciativa dos alunos que irão até onde for possível” (preâmbulo ao programa de Ciências da Natureza). E cita-se mesmo o “Manuel de l’ Unesco pour l’enseignement des sciences”).

Muitos outros exemplos focalizando o ensino activo e

considerando os interesses das crianças e o seu desenvolvimento específico, poderiam ser referidos. Há, no entanto que referir que é aos professores que compete a última palavra. Veja-se esta nota acerca do programa de Religião e Moral:

“Como delegado de uma autoridade docente que tem por missão transmitir a revelação feita pelo próprio Deus, o professor procurará expor, com simplicidade e clareza, os dados da revelação e as suas consequências morais, auxiliando os alunos a cooperar livremente com a graça de Deus na aceitação dessas verdades e dessas consequências”.

Ou seja, o Ciclo Preparatório tem objectivos educacionais personalistas (aumentar a cultura geral de base, proporcionar uma escolha mais consciente de estudos subsequentes, integrar a cultura escolar e a familiar). Porém, tal personalismo é confrontado com uma estrutura mais consentânea com a ideia de “programação” do que com a de feed-back e realização pessoal.

- b) segundo, porque a mesma realização individual que, ao nível dos princípios do Ciclo Preparatório, parece concretizar-se, depara, na regulamentação da Escola, com o facto dos constrangimentos organizacionais e burocráticos, tais como a falta de mobilidade real entre os conhecimentos e contributos educacionais das diferentes disciplinas, tais como os deveres específicos e hierarquizados dos diferentes corpos da Escola e tais como , e sobretudo, a não consideração das ideossincrasias individuais na progressão escolar. Isto é, apesar da prevalência normativa da realização individual, os alunos, os professores e os funcionários são confrontados com práticas rotineiras e burocráticas que impossibilitam a atenção aos casos individuais. É o caso da avaliação escolar que entra em ruptura com os princípios pedagógicos já que estes preconizam a flexibilidade de interesses (sob a orientação do professor), enquanto a avaliação escolar é igual para todos, impondo um ritmo de progressão também igual para todos. Aqui se sobreleva o conflito entre classificação e estrutura (Bernstein, 1967) ou entre atribuição e realização (Parsons, 1959).

3.7 · Atitudes da escola face à igualdade social

No que respeita a este ítem, podemos caracterizar a Escola Preparatória como escola meritocrática e elitista, apesar das componentes de tendência à igualdade social que são introduzidos na sua organização pedagógica (aulas de recuperação e actividades de orientação escolar).

Aparentemente, tais medidas consignadas nos artigos 19 a 23 do Estatuto (aulas de recuperação) e 212 a 242 (orientação escolar),

colocariam a Escola numa posição que poderíamos classificar de progressista moderada. Tal classificação resultaria da estreita colaboração entre famílias, alunos e professores no processo de orientação escolar, de modo a eliminar as dificuldades de integração e de progressão escolar dos alunos e de contribuir para um melhor esclarecimento das famílias e dos alunos.

Porém, se no terreno dos princípios expressos, tal análise parece congruente, já o não é no terreno das práticas implementadas. As aulas de recuperação aparecem como marginais às actividades escolares e circumescolares e não integradas nelas o que perfigura a interiorização dos rótulos a que aludem Rosenthal e Jacobson (1968), Bernstein (1970), Perrenoud (1970) e outros.

A orientação escolar, por sua vez, “não tem carácter vinculativo” (artº 24 do DL 47 480) e transformou-se em actividade burocrática:

“as informações e observações de interesse para a orientação escolar dos alunos de cada turma serão coligidas em processos individuais e, com base nelas, os professores exercerão as funções de orientação escolar” (artº 23 do D.L.47 480); artº 114 do Estatuto).

Este carácter burocrático das actividades de orientação escolar resulta essencialmente da incongruência entre a estrutura da Escola e do currículo e o diagnóstico da orientação escolar. Teoricamente, o processo da observação ao diagnóstico, parecidos correctos. Mas, depois não há estratégias congruentes. Entregam-se as recomendações às famílias e à sua cultura informal; ao Conselho de Turma que, dada a falta de preparação dos docentes e a incompatibilidade dos horários não pode reunir e a situação consolida-se por si mesma.

Em conclusão, o que parece uma medida igualitária não passa de uma medida de igualdade social no sentido que Easthope (1975) dá a estes dois conceitos. Igualitário significa prover procedimentos diferenciados conforme cada aluno, em diferentes grupos de status económico, social e cultural. Igualdade social significa pôr todos os alunos em circunstâncias idênticas. Neste caso, – que é o do Ciclo Preparatório, a educação informal consolidará as diferenças sociais no rendimento escolar. Por isso, afirmámos que a Escola Preparatória era meritocrática, precisamente no sentido em que Veiga Simão (1971); Stoer (1986); Hurn (1978); Galvão Teles (1968) usaram a expressão, isto é, como escola possibilitadora da selecção dos melhores talentos através de um prolongamento da escolaridade básica, mas com uma certificação baseada em processos uniformes, rotineiros e nas competências da cultura abstracto-formal.

3.8 · Estratégias da escola para a promoção da realização e autonomia individuais

Pensamos já ter respondido genericamente a este ítem no ponto 3.7. Contudo, pensamos importante referir ainda a ênfase nos métodos activos e no ensino personalizado, tão característicos dos

programas de Matemática, Ciências da Natureza, Desenho e Trabalhos Manuais, em contraste com o apelo à consciência colectiva e aos valores tradicionais dos programas de Português, História e Geografia de Portugal e Religião e Moral.

Há uma cisão bem vinculada entre classificação e estrutura ao nível das estratégias de realização individual e de autonomização dos indivíduos. Com efeito, e como afirmámos antes, ao nível dos princípios, poderíamos dizer que o indivíduo é tão importante como a própria ordem social na Escola, mas uma análise das estratégias organizacionais impõe-nos a conclusão de que essa autonomia e realização individuais se desenrolam num processo de subordinação do indivíduo à consciência colectiva nacional e à estrutura hierarquizada da Escola.

Estamos pois perante uma igualdade formal de oportunidades, que conduz a uma valorização hierarquizada dos diferentes grupos de status sociais dos alunos e não a uma diferenciação positiva e compensatória dos déficits culturais.

A cisão entre Ciclo Preparatório Directo e Ciclo Preparatório TV é uma indicação de hierarquias no processo de ensino e na integração comunitária desse processo de ensino, impondo a separação cidade-campo. Impõe igualmente hierarquia de escolas e de professores e conduz a hierarquias de alunos. Conhecemos escolas onde os alunos do 7º ano Unificado, oriundos do CPTV eram colocados, sistematicamente, na mesma turma e rotulados como os “da Telescola”.

3.9 · Natureza da organização escolar da escola preparatória

Se contabilizarmos o nº de artigos dos Decretos-Lei que criam e regulamentam o Ciclo Preparatório, eles somam 408 artigos, assim repartidos: 367 para o Estatuto; 28 para o Dec.Lei sobre a criação do Ciclo e 13 para o Dec.Lei sobre carreiras docentes. Tal número, que poderia ser multiplicado, pelo menos por dois, considerando que uma boa parte dos artigos têm muitas alíneas ou pontos, evidencia bem o carácter burocrático da Escola Preparatória. Tais características são evidenciadas na uniformidade dos currículos e na rigidez com que é imposto o cumprimento das normas da Administração, seja da Central, seja da Escola.

Este ideal de rigor, de impessoalidade e de imparcialidade (Chiavennato, 1987, 2º vol, p.25) da organização burocrática choca com os princípios expressos tanto nos programas como no Estatuto, de uma interrelação entre a Escola e o meio, nomeadamente na execução dos programas e de uma interacção ente as famílias e a Escola na orientação escolar (vejam-se os já citados artigos 21 a 24 do D.L. 47 480, e 109 a 123 do Estatuto).

Em termos de princípios, a Escola Preparatória é uma organização de “feed-back” (Bennis, 1971), em que a estrutura é “flexível” caracterizando-se por uma intercomunicabilidade entre o

meio local e as práticas e a cultura escolar. Porém, na estrutura Escola Preparatória apresenta-se fixa, com um currículo universal, apenas flexível nas diferentes significações emprestadas em cada contexto pelos alunos. Mais uma vez, classificação e estrutura colidem.

Podemos ilustrar esta colisão em dois exemplos:

- a) O modo de organização do currículo poderia classificar-se, de acordo com Bernstein (1967) como de currículo de integração. Porém, a formação dos professores e o modelo académico de organização dos currículos quase impõem que os professores não leccionem as disciplinas do mesmo conjunto (como muito bem se recomenda), mas apenas uma delas. Assim se mantém o currículo de colecção ¹¹.
- b) O Estatuto prescreve, bem como os programas, a coordenação no ensino. Prevê até que essa coordenação se faça no interior de equipas (o Conselho de Turma) que, facilmente, poderia reunir todos os seus Professores. Esta flexibilidade da estrutura do ensino poderia caracterizar a Escola, mais uma vez, como uma organização adaptativa. Porém, a coordenação pressupõe a organização interrelacionada dos currículos e uma equipa mais ou menos estável de professores, para além de impor a conjugação de horários. Assim, o que poderia ser de feed-back estrutura-se em rotinas programadas.

A Escola é-nos apresentada como um sistema de adaptação programada, dentro de condições pré-estabelecidas e, por isso, inconciliáveis, a maior parte das vezes, com as necessidades dos clientes e do ambiente.

Por outro lado, o Professor do Ciclo Preparatório é mais funcionário público do que profissional. “Ele responde essencialmente perante a Inspeção de Ensino pelo cumprimento dos programas e pelas percentagens de sucesso escolar, não respondendo perante os clientes (os pais e os alunos)” (Formosinho, 1989). Apesar de o Estatuto apontar para uma ideologia profissional (artºs a 255 a 302), 22 anos depois da criação do Ciclo Preparatório, a diversidade de formações (quer nas diferentes Escolas de onde provêm os professores, quer na cultura de base que lhes é pedida), impossibilita a consideração de um professor profissional no sentido em que Nóvoa (1987) e Formosinho (1989) o definem. ¹²

Estamos perante uma Escola com programação pedagógica flexível mas em que a inflexibilidade da estrutura administrativa limita a adaptabilidade e a capacidade de resposta à diversidade de culturas dos alunos numa Escola de Massas. ¹³

Não podemos pois dizer que os processos da organização da Escola Preparatória a compatibilizem com a comunidade contratual, devido ao conflito permanente entre as estruturas administrativas e os princípios pedagógicos. Se a Escola é totalmente fechada ao exterior, também não tem em conta as diferentes culturas informais, nem processos adequados de discriminação positiva.

Apesar de tudo, quanto a este ítem, optamos por classificar a Escola como a meio caminho entre escola de programação total e Escola de Feed-back e, por isso, também a meio caminho entre Escola comunidade hierarquizada e escola contratual.

3.10 · Elementos da comunidade educativa: concepção de comunidade

João Formosinho (1989b: 14) e Peter Blau e Richard Scott (1970, pp. 54-74) estabelecem uma tipologia dos participantes na Escola em função de duas variáveis:

- a) pertença e distância à organização; e
- b) capacidade de influenciar as decisões da organização

Em relação à variável a), os autores encontram três relações possíveis dos participantes na organização com a mesma, a saber:

1. membros, se vivem na organização, contribuem para a sua cultura organizacional, participam na construção dos serviços oferecidos pela Escola e são influenciados pela cultura organizacional desta;
2. utilizadores, se vivem na organização mas apenas se servem dos seus serviços sem capacidade de influenciar a cultura organizacional da mesma;
3. público, se não vivem na organização, não são beneficiários directos da sua cultura (podendo sê-lo a longo prazo), e só indirectamente participam nas decisões da Escola, como comunidade nacional ou associações culturais e outras.

Em relação à variável b), os autores distinguem duas relações:

1. beneficiários, se os participantes apenas são servidos pela organização, sem poderem influenciar as suas decisões e serviços;
2. cliente, se os participantes são capazes de impor à organização mudanças na estrutura e nos serviços, tais como alterações de currículos, de horários, de processos de orientação escolar e discriminação positiva, etc..

É com base neste quadro teórico que vamos analisar o Item 10 - elementos da comunidade educativa.

O artº 21 do D.L. 47 480 dispõe que “a orientação escolar tem como finalidades fundamentais:

- a) proporcionar aos alunos e seus pais ou tutores elementos de informação que os auxiliem na escolha dos estudos subsequentes”, o que é corroborado pelo artigo 111 do Estatuto.
- b) “Orientar os professores, bem como os pais ou tutores dos alunos, na resolução de problemas de ordem pedagógica e educacional”.

Em contrapartida, o ponto 2 do artigo 19 refere que «as aulas de recuperação (...) funcionam em **colaboração com** os serviços de Acção Social Escolar e com as famílias (...)» .

Por outro lado, o artº 74, ao tratar dos deveres dos alunos nada diz quanto à sua participação pedagógica mas apenas quanto à sua postura na Escola.

O artº 112 que trata da Constituição do Conselho de Orientação Escolar não refere a participação dos pais como seria exigível bem comonão a referem nem o artº 113 (que trata do modus faciendi da orientação escolar) nem o artº 148, que trata da organização do Conselho Escolar, nem ainda o artº 157 que trata do Conselho de Orientação para assuntos disciplinares.

Acresce ainda a impossibilidade de «habeas corpus» para os alunos em contencioso disciplinar, o que além de indicar que estes são apenas utilizadores e beneficiários, significa que a Hierarquização da Escola é de tal ordem que nem sequer os direitos humanos tem em conta.

Somos assim forçados a concluir que, quanto à variável pertença e distância à organização escolar, só os professores são membros, sendo os alunos beneficiários e os pais apenas membros na colaboração na orientação escolar, como refere o artº 19 do Estatuto. Os funcionários são também membros da Escola, não existindo público ou subsumindo-se este na transcendência da comunidade nacional.

Em relação à variável influência na organização escolar, todos os elementos da Escola Preparatória são beneficiários pois nenhum dos corpos da Escola (Administradores, Professores, Funcionários e Alunos) tem capacidade para influenciar ou modificar os serviços da Escola

Os alunos ainda poderão ser considerados, indirectamente, como clientes pois no cumprimento dos programas os professores devem procurar ser adequados aos interesses e às experiências dos alunos, às capacidades a desenvolver e aos factores psicológicos e físicos correspondentes às idades deles e às condições individuais e do meio, não se determinando exclusivamente pela sistematização lógica das matérias (artº 7º do D.L. 47 480, al.b). Os preâmbulos dos programas são congruentes com este princípio, sobretudo os de Matemática, Ciências da Natureza, Desenho e Trabalhos Manuais.

Em conclusão, a Escola Preparatória surge essencialmente como serviço local do Estado, instrumento de uma administração hierarquizada, burocratizada e centralmente controlada, não tendo os princípios descentralizadores e contratuais pedagógicos correspondência na estrutura administrativa da Escola.

3.11 · Correntes sociológicas que servem de suporte à organização da escola preparatória

“O paradigma do consenso vê a sociedade como um conjunto de pessoas e grupos unidos por valores comuns, que geram um consenso espontâneo”. Porém, o paradigma do conflito vê a sociedade “como um conjunto de grupos em contínuo conflito, onde uns estabelecem as formas da dominação sobre outros. Em vez de um consenso espontâneo obtém-se um consenso imposto. A educação é considerada um instrumento de dominação e de dissimulação do verdadeiro carácter da dominação” (Gomes, 1985, p.17) .

Utilizando estas definições de consenso e de conflito e fazendo corresponder “grosso modo” o consenso ao funcionalismo já que este “tem enfatizado não *só* a interdependência das partes componentes do sistema social como também a existência de um estado normal de equilíbrio” (Idem, p.19), e considerando os princípios orientadores do Ciclo Preparatório, expressos no artº 2º do Estatuto, a saber:

“O ensino do Ciclo Preparatório como a educação em geral, deve orientar-se pelos princípios da doutrina e moral cristãs tradicionais do País e promover a integração nos valores espirituais e culturais permanentes da Nação, estimulando a devoção à Pátria, o sentido da unidade nacional, a valorização da pessoa humana, dentro de um espírito de justiça social, de respeito pelas sãs tradições, de adaptação às circunstâncias dos tempos modernos e das várias parcelas do território Português, de compreensão e solidariedade internacionais”.

Concluimos que a corrente sociológica dominante, do ponto de vista da administração, é a funcionalista. Estes princípios orientadores enfatizam as formas de solidariedade Durkheimiana, embora mais a mecânica do que a orgânica, já que as ênfases nos sentimentos de comunhão de valores são notórias.

Porém, se parece pacífico ver a Escola dominada pelo paradigma do funcionalismo, do ponto de vista da administração, não o é do ponto de vista dos actores da Escola nem do ponto de vista dos pais, cujas expectativas como já dissemos em trabalho anterior (Ferreira, 1989), fazem da educação uma bandeira para a melhoria das condições de vida e, por isso, de melhoria de status e de mobilidade social. É que, como dizem Stoer (1985) e Madureira Pinto (1987), se os grupos sócio-económicos dominantes queriam um operariado bem socializado na cultura escolar (daí segundo estes autores e ainda segundo Collins (1971) e Offe (1988) o prolongamento da escolaridade obrigatória) e nos valores da obediência, a sociedade civil queria a educação como factor de ascensão e mudança de condição social. E, nesta perspectiva, a teoria do conflito explica melhor as diferentes resistências dos actores escolares à organização burocrática bem como as perversões dos princípios pedagógicos da Escola.

3.12 • Ideologias pedagógicas que servem de suporte à organização do ciclo preparatório

Da análise que fizemos aos preâmbulos dos diferentes programas, na vertente dos seus princípios pedagógicos, programas aprovados pela Portaria 23 601 de 9/9/68, e a alguns artigos dos dois outros diplomas legais (Decreto-Lei 47 480 e 47 572 (Estatuto)), concluímos que há um grande conflito entre ideologias pedagógicas, ideologias político-educacionais e estruturas de implementação das ideologias pedagógicas.

As aulas de recuperação e os processos de orientação escolar conduzem-nos na análise de que há uma tendência ao igualitarismo educacional mas logo de seguida somos confrontados com uma contradição em relação e este igualitarismo quando tais aulas de recuperação e processos de orientação escolar são condicionados pelo rendimento académico e pela integração do aluno na vida escolar, sem consideração pela sua vida e cultura externas à Escola.

Por outro lado, os programas, nos seus preâmbulos, parecem assumir duas ideologias: uma, de desescolarização moderada, isto é, uma tendência à consideração da aprendizagem e do ensino no contexto da cultura comunitária em que a Escola se situa, apelando-se constantemente para a utilização dos valores e cultura locais: «leituras comentadas pelo professor, de livros sobre a História da região, sobre o seu folclore, sobre as suas lendas, recitação de poemas, mesmo feitos pelos alunos, sobre as belezas dos seus concelhos, províncias (...), passeios a sítios agradáveis, a lugares pitorescos, a miradouros de amplas vistas; recolhas de contos e poesias populares (...), vida presente e passada daquele lugar» (Programa de Português); e: “na marcha do ensino devem considerar-se dois momentos: um, inicial, de carácter local; outro, de carácter geral. No primeiro, tomam-se por base as experiências escolares e não escolares incluídas nas possibilidades e interesses em relação com o meio local” (Programa de Ciências da Natureza). Podíamos citar excertos destes em quase todos os programas.

Também o Decreto-Lei 47 480 é expressivo a este respeito: “o ensino deverá, do mesmo modo, adaptar-se às características da Região onde é ministrado” (ponto 2 do artº 12).

Do mesmo modo, o Estatuto é também expressivo: “o ensino deve adaptar-se às características e às perspectivas de progresso da Região onde é ministrado” (al. g) do artº 7º) e “compete ao Conselho Escolar definir os temas centrais (...) e a sua adequação às circunstâncias regionais” (artº 14, ponto 2).

Quanto ao carácter personalista do ensino no Ciclo Preparatório, ele parece-nos enfatizar a ideologia progressista moderada pois coloca-se a ênfase no significado do conhecimento e das práticas educativas para a criança e na expansão da sua personalidade, com base no desenvolvimento das suas tendências. Confere-se ao ensino um carácter auxiliar deste desenvolvimento e concilia-se o desenvol-

vimento individual com uma avaliação de consequências sociais. É nesta perspectiva que entendemos as seguintes afirmações:

“O novo ciclo (...) destina-se a proporcionar não só a formação geral adequada ao prosseguimento de estudos, mas também a observação individual dos alunos em ordem à sua orientação na escolha dos mesmos estudos” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 47 480).

“A escolha dos novos estudos ficará suspensa até o final do novo Ciclo Preparatório, constituído por duas classes anuais e assim só virá a ser efectuada, o mais cedo, aos 12 ou 13 anos; e, além disso, será preparada através de planos de estudo e métodos adequados e da observação individual dos alunos.

(...)

Prevê-se (...) a existência de diversos conjuntos lectivos, correspondentes às tendências mais frequentes dos alunos e às modalidades fundamentais de estudos posteriores, de forma a tornar mais fácil e segura a orientação escolar”.

Para além destes aspectos citados, os métodos pedagógicos recomendados apontam para o respeito das necessidades e diferenças entre os ritmos de desenvolvimento das diferentes crianças, recomendando um processo de ensino em função da sua aprendizagem. Pode-se observar isto, por exemplo, no preâmbulo do programa de Ciências da Natureza:

“os interesses espontâneos e objectivos dos alunos, a tendência expressiva-constructiva própria da sua idade fornecem às actividades escolares as condições psicológicas apropriadas”;

e no preâmbulo do programa de Trabalhos Manuais:

“assim, não é de aconselhar a repetição de trabalhos que só sirvam a Escola, sem interessarem senão mediocrementemente o aluno; mas este pode e deve intervir na obtenção de certos meios de ensino, relacionados com outras disciplinas, onde cabe ao respectivo professor estimular nos educandos aquela “febre” de produção que os levará a desejar fazer pelas suas mãos o modelo, o dispositivo experimental, o maquinismo ou outros objectos de que haja necessidade”. Uma outra ideologia observável na organização do ensino do Ciclo Preparatório é a ideologia compreensiva polivalente¹⁴ que nos parece ter presidido à organização dos cinco conjuntos lectivos antes referidos. A melhor expressão desta ideologia encontramos-na no preâmbulo ao programa de Trabalhos Manuais:

“a palavra, o Desenho e o Trabalho Manual são formas de expressão natural e constituem, no seu todo, a linguagem da criança; mobilizam as suas faculdades de memória, de intuição e de acção, num conjunto activo que se interpenetra e se completa em cada aspecto do comportamento.

É vital a importância do trabalho na aquisição de conhecimentos, dado que esta depende de elaborações e assimilações que não podem realizar-se sem esforço pessoal e sem actividade do educando. De facto, a criança não possui conhecimentos que ela própria não

tenha criado. Consideraremos então o trabalho manual como forma tridimensional da expressão dos conhecimentos, espécie de modelação destes, com a interpretação pessoal que revela a intimidade do “modelador”.

Deste modo, a estimulação das destrezas manuais está inteiramente associada ao aparecimento e ao aperfeiçoamento das destrezas espirituais do aluno, cujo psiquismo está em plena evolução para aprender a pensar, aprendendo a fazer”.

Seria simplista aceitar a congruência entre ideologia igualitária, ideologia progressista moderada e ideologia compreensiva da Escola e as ideologias pedagógicas subjacentes ao Ciclo Preparatório. É que a análise destas ideologias tem de ser feita em função dos instrumentos organizacionais que as implementem e que, como vimos anteriormente, negam a sua realidade, contrapondo-se ao igualitarismo a meritocracia, à ideologia progressista moderada as práticas de ensino uniforme e burocrático, baseadas no currículo académico e à ideologia compreensiva a desvalorização das disciplinas de Educação Física e Trabalhos Manuais pelo próprio processo da sua avaliação, contrapondo-se ainda à ideologia da desescolarização moderada a cultura académica dos professores que, como Lemos Pires acentua é académica, formalizada na avaliação e na certificação, ritualizada nas formas de aprendizagem (Lemos Pires, 1988: 36) e que se “traduz num poder corporativo sem paralelo com outras formas mais ou menos organizadas de contrapoder, como sejam as referentes aos pais e aos alunos” (Lemos Pires, 1988, p.38).

3.13 · Modelos Político-administrativos de escola

A Escola Comunidade Educativa define-se por oposição à Escola serviço local do Estado (Formosinho 1989a, p. 5). Podemos enunciar essa oposição nos aspectos seguintes inventariados por Ferreira (1993, pp. 12-13):

Na Escola Serviço local do Estado o modelo de Administração Escolar e Pública que prevalece é o modelo centralizado. Neste modelo de Administração, os administrados não participam nas decisões e são meros executores locais delas. A Escola Servio Local do Estado integra-se assim na Administração Periférica do Estado que Freitas do Amaral, (1986, p. 389) define nestes termos: «é o conjunto de órgãos e serviços do Estado, de Institutos Públicos ou de Associações Públicas, que dispõem de competência limitada a uma área territorial restrita, e funcionam sob a direcção dos correspondentes órgãos centrais». A Escola Serviço Local do Estado «é um serviço chefiado por órgãos locais (Conselhos Directivo, Pedagógico e Administrativo) que funciona na dependência hierárquica dos Serviços Centrais do Ministério da Educação. A Direcção da Escola Básica e Secundária encontra-se fora dela – nos serviços centrais ou nos serviços regionais ou, no caso das escolas do 1º ciclo, nos Directores Escolares Distritais e nos Delegados Escolares

Concelhos» (Formosinho, 1989a, p. 5). E porque a Direcção é a faculdade de definir políticas e de emitir normas e regulamentos, e porque a Direcção está a cargo dos serviços centrais, a Escola Serviço Local do Estado é mera executora das determinações do Ministério da Educação.

Ao contrário, a Escola Comunidade Educativa pressupõe que o modelo de Administração Pública e Escolar seja o modelo descentralizado, previsto nas Constituições de 1976 (art. 268; n.ºs 1 e 2), de 1982 (art. 267, n.ºs 1 e 2) e de 1989 (art.º 267, n.º 1 e 2) que “*dá um papel de relevo à sociedade civil, dentro dos princípios de participação dos interessados na Direcção da Administração Pública, de aproximação dos serviços às populações e de desburocratização*” (Formosinho, 1989a, p. 6; Freitas do Amaral, 1986, p. 716-721; art.º 267.º da Constituição de 1982 e 1989).

A direcção da Escola Comunidade Educativa já não se encontra fora da Escola mas dentro dela, graças ao Conselho de Direcção que tem capacidades para formular Projectos Educativos autónomos, dentro do princípio do respeito pelas Políticas Educativas gerais do Estado e do poder de orientação deste. “*É que se o Estado já não tem total poder de Direcção sobre a Escola Comunidade Educativa, tem e deve ter “um poder de orientação, que compete ao Ministro da Tutela e que se deve traduzir na emissão de Directivas ou instruções genéricas..., em vez de possibilidade de dar ordens concretas*” (Preâmbulo do D.L. 260/76 de 8/4, in Baptista Machado, 1982, p. 13). A Escola Comunidade Educativa é dirigida portanto pela Comunidade Educativa, dentro do Princípio da descentralização Administrativa e da autonomia administrativa, pedagógica e financeira, subordinando-se ao princípio da orientação e superintendência do Estado que define princípios Gerais para todos (Bem público) deixando às comunidades locais a possibilidade de adaptarem esses princípios aos seus cidadãos de acordo com as necessidades destes (Bem privado).

4 · Conclusão

Da análise que fizemos dos fins e organização da Escola Preparatória, através da consulta dos diplomas que a criaram e regulamentaram, confrontados com os princípios e formas de organização das três concepções de Comunidade Educativa (hierarquizada, contratual e “Communitas”), concluímos que a Escola Preparatória se aproxima muito mais da comunidade hierarquizada do que da contratual e muito menos ainda da “communitas”.

Tal conclusão, resultante da análise de todos os itens referidos no ponto 3, deriva da constatação de que só em três aspectos da organização da Escola e mesmo assim, apenas ao nível dos princípios, esta se aproxima do modelo de comunidade contratual. São eles os princípios subjacentes ao ponto 3.12 (ideologias pedagógicas), em que as ideologias da desescolarização moderada, progressista moderada e igualitarista parecem nortear a ação pedagógica; os princípios subjacentes ao ponto 3.9 em que a articulação entre os órgãos Conselho de Turma, Conselho Escolar e Conselho de Orientação Escolar parecem indiciar uma organização adaptativa; e os princípios subjacentes ao item 3.7 (atitudes da escola face à igualdade social), em que a Escola parece “olhar” individual e compensatoriamente para os diferentes alunos. Porém, verificámos que, confrontados estes princípios com a regulamentação da sua execução, também eles eram subsumidos na estrutura da Escola e na sua hierarquização, de tal modo que, como refere Easthope, 1975, p.104), a solidariedade mecânica prevalece sobre a solidariedade orgânica.

Com efeito, na Escola Preparatória que analisámos, a relação entre os indivíduos e a estrutura da comunidade escolar não é mediada pelo acordo social entre os indivíduos (o que seria solidariedade orgânica) mas sim mediada por uma estrutura burocrática repressiva, mantenedora de uma solidariedade mecânica através do “direito repressivo”. Assim, não há condições para o equilíbrio entre autonomia e liberdade individuais e a estrutura escolar porque o direito instituído resulta de uma imposição da Hierarquia, ela própria, quase sempre, exterior à escola. Por isso, a forma da cooperação entre os intervenientes na Escola é a “cooperação obrigatória” não se vislumbrando formas de estabelecimento do contrato ou da “vontade reflectida”. Durkheim, no seu tempo, não foi tão longe no controle da “anomia” por parte do poder instituído.

5 · Referências

- ARMSTRONG, M. (1973): “*The Role of the Teacher*”, in *Education Without Schools*, Ed. Buckman, Souvenir Press.
- BERNSTEIN, B. (1967): *Open Schools, Open Society ?* New Society, 26, February.
- BERNSTEIN, B. (1970): *A Educação não pode compensar a Sociedade*, in GRÁCIO, Sérgio e STOER, S. (1977): *A construção Social das Práticas Educativas*, II, Livros Horizonte, Lisboa, 1982, pp.19-31.
- BENNIS, Warren (1972): *Desenvolvimento Organizacional: sua natureza, origens e perspectivas*, S. Paulo, Edgar Blucher.
- BLAU, Peter e SCOTT, R.(1970): *Organizações Formais*, Atlas, S. Paulo.
- CHIAVENNATO, Idalberto (1987): *Teoria Geral da Administração*, II vol. MacGraw - Hill, S.Paulo.
- COLINS, Randall (1971): *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification*, American Sociological Review vol.36, 1971- Tradução de Henrique Ferreira.
- CURVITCH, Georges (1977): p.250, vol. I, *Tratado de Sociologia*, Iniciativas Editoriais.

- DACAL, G. Gomez (1986): *Dicionário de Administracion Educativa*, Anaya, Madrid, 1986.
- DÍEZ, J. José (1980): *La Comunidad Educativa*, Narcea, Madrid.
- DURKHEIM, Émile (1960): *De la Division du travail Social*, Paris, Puf .
- DURKHEIM, Émile(1989): *Textos seleccionados*, in Manuel Braga da CRUZ, Braga da.- *Teorias sociológicas*, Fundação Calouste Gulbenkian, 1989, pp.298-399.
- DOMINGOS, Ana Maria e outras (1985): *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, F.C.Gulbenkian, 1985, Lisboa.
- EASTHOPE, Gary (1975): *Community, Hierarchy and open Education*, Routledge & Kegan Paul, London.
- FERREIRA, Henrique da Costa (1993): *O conceito e componentes curriculares na evolução do Ciclo Preparatório: sementes de desordem na Escola tradicional Portuguesa*. Bragança. Edição do IPB. Série Estudos, nº 57
- FERREIRA, Henrique da Costa (1993): *A participação dos Professores na Direcção da Escola Secundária entre 1926 e 1989*. Bragança. Ed. do IPB. Série Estudos, nº 56
- FORMOSINHO, João (1988): *Princípios para a administração da escola Portuguesa nos termos da LBSE*, in CRSE (1988): *A Gestão do Sistema Escolar*, pp. 53-97, GEP/MEC. Lisboa
- FORMOSINHO, João (1988): *A igualdade em Educação*, in Cadernos de Sociologia da Educação e Educação Comunitária, CIFOP/UM.
- FORMOSINHO, João (1989): *De Serviço Local do Estado a Comunidade Educativa: Uma nova concepção para a Escola Portuguesa*, Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Julho de 1989.
- GINER, Salvador (1976): *Sociologia*, Península, Barcelona.
- GOIMES, Cândido (1985): *A educação em Perspectiva Sociológica*, Edit. Pedagogia Universitária, S.Paulo.
- GRIFFITHS, A. (1971): *Secondary School Reorganisation in England and Wales*, Routledge & Kegan Paul
- HAGE, AIKEN E MARRETT (1971): *Organization Structure and Communications*, American Sociological Review, vol 36.
- HOBBS, Thomas (1962): *Leviathan*, Ed. Fontana.
- HURN, C. (1979): *Theories of Schooling and Society: The functional*

and radical theories, in the limits of possibilities of Schooling: introduction of Sociology of Education, London, Allyn & Bacon – Adaptação e Tradução de E. Lemos Pires.

- MUSGROVE, F.(1973): *Power and the “integrated curriculum”*, Journal of Curriculum Studies, vol, 5
- NÓVOA, António (1987): *Le Temps des Professeurs -Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal, XVIII - XX Siècle, vol II*, INIC, Lisboa.
- OFFE, Claus (1984): *Contradictions of the welfare State*, London, Hutchinson
- PERRENOUD, Phillipe (1970): *A herança Cultural, in Stratification socio-culturelle et réussite scolaire*, Droz-Genève, 1970.
- PINTO, J. Madureira (1987): *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-ideológicas nos Campos*, Afrontamento, Porto.
- PIRES, Eurico Lemos (1988): *A massificação Escolar*, in Rev. Portuguesa de Educação, 1(1), pp.27-43, Universidade do Minho.
- PIRES, Eurico Lemos (1988): *Escolaridade Básica, Universal, Obrigatória e Gratuita*, in PIRES, E. Lemos (Coordenador, 1988): *O Ensino Básico em Portugal*, ED. ASA, pp. 9-40
- ROCHER, Guy (1989): *Sociologia Geral*, II vol., Editorial Presença, Lisboa.
- SPENCER, Herbert (1885): *Principles of Sociology*, in ROCHER, obra citada, p.52-56.
- SIMÃO, J. Veiga (1973): *Educação, Caminhos de liberdade*. Lisboa: Editorial do MEN.
- STOER, Stephan (1986): *Educação e mudança social em Portugal – 10 anos de transição (1970-1980)*, Edições Afrontamento, Porto.
- STOER, S.e Helena Costa ARAÚJO, H. (1989): *Educação e democracia num País smiperiférico (no contexto Europeu. In STOER, S. (Org. 1991): Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Porto: Ed. Afrontamento, pp. 205 - 229*
- TOFFLER, Alvin (1987) - *O Choque do Futuro (Do apocalipse à esperança)*, Edição Livros do Brasil. Lisboa.
- TONNIES, Ferdinand (1887): *Comunidade e Sociedade* (Excertos), in BRAGA DA CRUZ, *Teorias Sociológicas*, F, C.Gulbenkian, 1989, pp.511-528
- WEBER, Max (1982): *Ensaio de Sociologia*, Editorial Guanabara, 5ª Ed.

Notas

- 1) Os Diplomas através dos quais se faz análise do conceito de Escola no Ciclo Preparatório são referidos mais adiante com detalhe.
- 2) A este respeito, Rocher (1989, p.49, II vol.) que a teoria de Tonnies foi “*a primeira tentativa de teoria fundamental em Sociologia*” (...) marcando o início da teoria sociológica em geral”. E acrescenta: “*a obra de Tonnies pertence tanto à tradição analítica como à tradição comparada e classificatória, no estudo sociológico da organização social*”.
- 3) Rocher sugere que não foi Tonnies o primeiro a utilizar as tipologias bipolares mas sim Henry Sumner Maine na obra *Ancient Law* (1861), Ed. Henry Holt and Company, (1885, p.163). A distinção entre “Direito e Estatuto” e “Direito de contrato” é também inspirada neste autor (Rocher, 1989, p.50).
- 4) O que Collins (1971) afirma é o seguinte: “as informações disponíveis sobre a mobilidade social, no início deste trabalho, mostra que as origens sociais têm um efeito directo no sucesso ocupacional, mesmo depois de completado o período educacional”. E mais adiante afirma: “a educação pode assim ser considerada como um marco de pertença a um grupo particular (possivelmente em tempos a sua característica definidora) e não uma marca de capacidades técnicas ou de desempenho”. (Tradução para o Português do artigo “Functional and Conflict Theories of Educational stratification”, in *American Sociological Review*, Vol 36, 1971, por Henrique Ferreira, no âmbito do Mestrado em Administração Escolar, disciplina de Sociologia da Educação.
- 5) A noção de currículo “*educocêntrico é definida por Lemos Pires (1988, p.25-26) como um “tipo Ideal” de currículo no contexto da Escola de Massas. Assim, por “currículo educocêntrico” entende este sociólogo da educação “um currículo*

cujo objectivo e prática tendem a privilegiar a dimensão educativa da escolaridade. Presumimos aqui que objectivo e prática vão no mesmo sentido. Na verdade, poderíamos organizar um currículo com objectivos eminentemente educativos e a sua prática ser distorcida e acabar por se revelar de outro tipo. Na verdade, é isso que acontece na prática”. E nós acrescentamos que na prática do Ciclo Preparatório analisado, isso verifica-se.

- 6) Os princípios da “*organização curricular diferenciada*” e da “*discriminação positiva*” são explicitados por Fornosinho (1988, p.62) como princípios basilares expressos pela LBSE na organização das aprendizagens. Os dois princípios implicam-se mutuamente pois a diferenciação estabelece-se em função da discriminação de necessidades e de ideossincrasias educativas individuais e são fundamentados nos artº 24 e 25 da LBSE.
- 7) Ver nota anterior.
- 8) A este respeito é importante ver as distinções entre professor tradicional e professor progressista tais como elas são expressas em Easthope, 1975, p.57: “a tarefa do professor tradicional em educação é mediar entre a estrutura do conhecimento, fora dela, e a criança, na aula. Ele é um intérprete do corpo do conhecimento, um mestre do seu métier que introduz os outros na sua estrutura e forma. A tarefa do professor progressista é prover a criança de materiais, experiência e capacidades para que seja ela própria capaz de produzir conhecimento”.
- 9) Easthope, (1975, p, 106) conclui a este respeito: “*As ideologias igualitárias (...)* afirmam e celebram a individualidade e clamam pela abolição de fronteiras físicas e sociais da Escola. (...) *As discussões teóricas acerca da educação aberta ajudaram à formulação da educação aberta como transcendência de fronteiras e da ideia de educação aberta como diminuição dos poderes dos professores em relação ao processo pedagógico, passando parte desse poder para os alunos ou para uma ideologia mais ampla. O movimento para a educação aberta é mais bem compreendido como um movimento da “comunidade hierárquica” para a “comunidade contratual” (...).*
- 10) Uma exploração deste tema é bastante bem sucedida no artigo “A interacção Selectiva na Escola de Massas”, de Carlos Alberto Gomes, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº3 - Publicações Europa-América, 1987.
- 11) Formosinho, 1989, p.40, diz a respeito do professor da Escola Serviço Local do Estado: “O primeiro dever do professor é cumprir não só as directivas dos órgãos de soberania (...) mas também as directivas da Administração Central (...) que mediatizam a relação que ele tem com os alunos, com os colegas, com a comunidade.
É evidente que o professor tem importantes deveres para com os alunos na Escola Serviço Local do Estado, mas a definição desses deveres e o modo do seu cumprimento são mediados pelo Estado e não resultam directamente da assumpção de um código de ética profissional”.
- 12) Uma análise do “currículo de integração” e “currículo de colecção” é feita por Domingos et aliae, (1985, p.156-163).
- 13) O conceito e os problemas inerentes à Escola de Massas são tratados por vários autores na literatura educacional Portuguesa. De entre eles, destacamos uma publicação recente, de Lemos Pires, na *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 1988, pp.27-43. Este autor caracteriza a Escola de Massas como “um fenómeno que foi iniciado com a introdução do Ciclo Preparatório, diferenciado do restante sistema de ensino e tornado obrigatório

e que teve o seu grande motor no Ministro Veiga Simão para o Ensino Secundário e, por arrastamento, estendeu-se ao Ensino Superior no período pós 25 de Abril”.

Escola de Massas significa assim, uma Escola para todos, o que levanta muitos problemas de ordem qualitativa, como diz o autor por “se ter passado de um ensino de poucos para um ensino de muitos” e “de um ensino destinado a uma elite (...) para um ensino de massas. Esta passagem está porém carregada de contradições, a maior parte das quais resulta de não se ter produzido, qualitativamente um ensino de massas mas, ao invés, se ter desenvolvido uma massificação do ensino de elites”.

- 14) Entre nós, a unificação do Ensino Preparatório, em 1967 e 1968, do Ensino Secundário Geral, em 1973 e 1975 e do Secundário Complementar, em 1979, é o reflexo da expansão das ideologias compreensivas polivalentes que preconizam um ensino com várias componentes formativas: científica artística, humanística, técnica, tecnológica, etc. O modelo preconizado pela LBSE para o 3º Ciclo do Ensino Básico é um modelo compreensivo polivalente, mas ao mesmo tempo um modelo de diversificação curricular e de discriminação positiva pois o que suporta aquela ideologia é a possibilidade de implementação de um ensino diferenciado individualmente. Porém, as Escolas Compreensivas falharam já que o modelo de ensino delas prevalecente foi o modelo académico.

Títulos publicados:

- 1 • **A agricultura nos distritos de Bragança e Vila Real**
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 2 • **Política económica francesa**
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 3 • **A educação e o ensino no 1º quartel do século XX**
José Rodrigues Monteiro e Maria Helena Lopes Fernandes
– 1985
- 4 • **Trás-os-Montes nos finais do século XVIII: alguns aspectos económico-sociais**
José Manuel Amado Mendes – 1985
- 5 • **O pensamento económico de Lord Keynes**
Francisco José Terroso Cepeda – 1986
- 6 • **O conceito de educação na obra do Abade de Baçal**
José Rodrigues Monteiro – 1986
- 7 • **Temas diversos – economia e desenvolvimento regional**
Joaquim Lima Pereira – 1987
- 8 • **Estudo de melhoramento do prado de aveia**
Tjarda de Koe – 1988
- 9 • **Flora e vegetação da bacia superior do rio Sabor no Parque Natural de Montesinho**
Tjarda de Koe – 1988
- 10 • **Estudo do apuramento e enriquecimento de um pré-concentrado de estanho tungsténio**
Arnaldo Manuel da Silva Lopes dos Santos – 1988
- 11 • **Sondas de neutrões e de raios Gama**
Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo – 1988
- 12 • **A descontinuidade entre a escrita e a oralidade na aprendizagem**
Raul Iturra – 1989
- 13 • **Absorção química em borbulhadores gás-líquido**
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1990

-
- 14 · **Financiamento do ensino superior no Brasil – reflexões sobre fontes alternativas de recursos**
Victor Meyer Jr. – 1991
 - 15 · **Liberalidade régia em Portugal nos finais da idade média**
Vitor Fernando Silva Simões Alves – 1991
 - 16 · **Educação e loucura**
José Manuel Rodrigues Alves – 1991
 - 17 · **Emigrantes regressados e desenvolvimento no Nordeste Interior Português**
Francisco José Terroso Cepeda – 1991
 - 18 · **Dispersão em escoamento gás-líquido**
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1991
 - 19 · **O regime térmico de um luvissole na Quinta de Santa Apolónia**
Tomás d'Aquino F. R. de Figueiredo - 1993
 - 20 · **Conferências em nutrição animal**
Carlos Alberto Sequeira - 1993
 - 21 · **Bref aperçu de l'histoire de France – des origines à la fin du II^e empire**
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1994
 - 22 · **Preparação, realização e análise / avaliação do ensino em Educação Física no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**
João do Nascimento Quina – 1994
 - 23 · **A pragmática narrativa e o confronto de estéticas em *Contos de Eça de Queirós***
Henriqueta Maria de Almeida Gonçalves – 1994
 - 24 · **“Jesus” de Miguel Torga: análise e proposta didáctica**
Maria da Assunção Fernandes Morais Monteiro – 1994
 - 25 · **Caracterização e classificação etnológica dos ovinos churros portugueses**
Alfredo Jorge Costa Teixeira – 1994
 - 26 · **Hidrogeologia de dois importantes aquíferos (Cova de Lua, Sabariz) do maciço polimetamórfico de Bragança**
Luís Filipe Pires Fernandes – 1996

-
- 27 · **Micorrização in vitro de plantas micropropagadas de castanheiro (*Castanea sativa* Mill)**
Anabela Martins – 1997
- 28 · **Emigração portuguesa: um fenómeno estrutural**
Francisco José Terroso Cepeda – 1995
- 29 · **Lameiros de Trás-os-Montes: perspectivas de futuro para estas pastagens de montanha**
Jaime Maldonado Pires; Pedro Aguiar Pinto; Nuno Tavares Moreira – 1994
- 30 · **A satisfação / insatisfação docente**
Francisco Cordeiro Alves – 1994
- 31 · **O subsistema pecuário de bovinicultura na área do Parque Natural de Montesinho**
Jaime Maldonado Pires; Nuno Tavares Moreira – 1995
- 32 · **A terra e a mudança – reprodução social e património fundiário na Terra Fria Transmontana**
Orlando Afonso Rodrigues – 1998
- 33 · **Desenvolvimento motor: indicadores bioculturais e somáticos do rendimento motor de crianças de 5/6 anos**
Vítor Pires Lopes – 1998
- 34 · **Estudo da influência do conhecimento prévio de alunos portugueses na compreensão de um texto em língua inglesa**
Francisco Mário da Rocha – 1998
- 35 · **La crise de Mai 68 en France**
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1999
- 36 · **Linguagem, psicanálise e educação: uma perspectiva à luz da teoria lacaniana**
José Manuel Rodrigues Alves
- 37 · **Contributos para um estudo das funções da tecnologia vídeo no ensino**
Francisco Cordeiro Alves – 1998
- 38 · **Sistemas agrários e melhoramento dos bovinos de raça Mirandesa**
Fernando Jorge Ruivo de Sousa – 1998

-
- 39 · **Enclaves de clima Cfs no Alto Portugal – a difusa transição entre a Ibéria Húmida e a Ibéria Seca**
Ário Lobo Azevedo; Dionísio Afonso Gonçalves; Rui Manuel Almeida Machado – 1995
 - 40 · **Desenvolvimento agrário na Terra Fria – condicionantes e perspectivas**
Duarte Rodrigues Pires – 1998
 - 41 · **A construção do planalto transmontano – Baçal, uma aldeia do planalto**
Luísa Genésio – 1999
 - 42 · **Antologia epistolográfica de autores dos sécs. XIX-XX**
Lurdes Cameirão – 1999
 - 43 · **Teixeira de Pascoaes e o projecto cultural da “Renascença Portuguesa”**
Lurdes Cameirão – 2000
 - 44 · **Descargas atmosféricas – sistemas de protecção**
Joaquim Tavares da Silva
 - 45 · **Redes de terra – princípios de concepção e de realização**
Joaquim Tavares da Silva
 - 46 · **O sistema tradicional de exploração de ovinos em Bragança**
Carlos Barbosa – 2000
 - 47 · **Eficiência de utilização do azoto pelas plantas**
Manuel Ângelo Rodrigues, João Filipe Coutinho – 2000
 - 48 · **Elementos de física e mecânica aplicada**
João Alberto Sobrinho Teixeira
 - 49 · **A Escola Preparatória Portuguesa – Uma abordagem organizacional**
Henrique da Costa Ferreira – 2002