

---

# QUE SENTIDO E QUE ORGANIZAÇÃO PARA A ÁREA-ESCOLA? UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA \*

Telmo H. L. Caria \*\*

---

*O artigo tem como objectivo central apresentar uma proposta de organização pedagógica da escola (núcleos pedagógicos) que, sendo compatível com a nova legislação de gestão escolar implementada com a reforma educativa, permita diminuir os constrangimentos organizacionais existentes. Fã-lo a partir de uma investigação etnográfica sobre uma escola C + S do interior de Portugal, mostrando as várias modalidades de apropriação e conflitos simbólicos que os professores desenvolvem para entenderem a área-escola. Fundamenta-se a proposta de um ponto de vista teórico-ideológico e mostra-se o seu interesse e a utilidade para permitir a reinvenção do currículo escolar, dando maior «sentido social» às aprendizagens escolares e tornando as «classificações» mais fracas no espaço escolar.*

---

\* Este texto é parte de um trabalho etnográfico sobre as *Culturas Profissionais dos Professores*, numa Escola C+S localizada numa cidade do interior de Portugal, orientado pelo Professor Doutor Raúl Iturra. Este texto é uma versão desenvolvida da comunicação titulada: «Limitações sociológicas e organizacionais à implementação da área-escola», 2ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação. Faro, 1993.

\*\* Departamento de Economia e Sociologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

## 1. Enquadramento do problema

Um dos instrumentos centrais de intervenção legislativa no actual contexto de reforma do sistema escolar refere-se à chamada área-escola. Através do Dec.Lei 286/89 e do Despacho 142/ME/90, a área-escola é definida como uma área curricular não disciplinar, obrigatória, de carácter inter e multi-disciplinar que tem como finalidades, entre outras, aplicar conhecimentos teóricos e ligar a escola ao meio social e físico envolventes.

Neste nosso trabalho, tomando por base o material etnográfico que recolhemos, entre Setembro de 1992 e Julho de 1993, numa escola C+S do interior do país, pretendemos identificar sumariamente alguns dos principais traços das modalidades de apropriação que os professores utilizam para integrarem esta nova exigência institucional no contexto da sua cultura profissional e da cultura da escola. Deste modo, situamos a nossa análise na perspectiva de que os professores descobrem o sentido prático da área-escolar, tomando por referência a estrutura das suas práticas e representações pedagógicas e não as finalidades e conteúdos da lei. Assim, afastamo-nos de uma análise crítica desta medida legislativa, pois não nos situamos na perspectiva da funcionalidade, estrutura, efeitos, coerência e contradições da política educativa que vem sendo seguida, na qual a área-escola se insere.

Pretendemos mostrar, também, que aquelas estratégias de apropriação são, eias próprias, diversificadas de acordo com a diversidade das práticas e representações que os professores já desenvolviam antes da implementação da área-escola, pondo em evidência os conflitos e contradições que atravessam a cultura dos professores.

Por fim, a partir da identificação dos constrangimentos organizacionais que atravessam a forma como os professores na prática (re)organizam a escola dentro desta nova exigência institucional, apresentamos uma proposta de reorganização local da escola (em complementaridade aos actuais órgãos existentes) que, com base nos nossos pressupostos poderá ampliar a aplicabilidade e efeitos desejados da área-escola, na medida em que possibilita diminuir constrangimentos e concretizar ideias que, ainda de um modo disperso e individualizado, os próprios professores têm vindo a explicitar.

Em síntese, situamos a nossa análise dentro de uma perspectiva que associa

uma abordagem compreensiva dos fenómenos sociais (Weber, 1979: 11-24; Giddens, 1976: 241-250), centrada na análise da construção do sentido endógeno da realidade pelos actores sociais (Pharo, 1985), a uma proposta de acção organizacional que, em princípio, permite tornar mais racional a utilização dos meios postos em campo na realização da actual reforma, potenciando a possibilidade de atingir os mesmos fins da área-escola (exteriores ao trabalho do investigador) de um modo mais eficaz, adequado e completo<sup>1</sup>.

O facto do nosso trabalho apenas se referir a uma escola faz com que não tenhamos quaisquer objectivos de representatividade estatística nas nossas observações. No entanto, defendemos que apesar de se tratar de um local que apresenta necessariamente uma configuração única de práticas e representações tal não significa que, esta configuração de fenómenos, não seja próxima ou semelhante a outros locais, na medida em que esta singularidade é construída a partir de fenómenos universais ao campo escolar e à teoria sociológica.

Na linha desta perspectiva de trabalho poderemos ainda afirmar que este nosso texto explicita a posição do seu autor: de concordância com as finalidades da área-escola e dúvida (apoiado no seu trabalho de investigação empírica) quanto às possibilidades de aplicar essas finalidades nas actuais condições institucionais. Mais do que um texto de investigação académica, as nossas considerações e conclusões fazem um uso pragmático da Sociologia tendo em vista intervir na realidade social e aconselhar a política.

É assim, um texto híbrido que trata e analisa os problemas sociais de implementação da reforma, transformando-os e discutindo-os no âmbito de uma problemática sociológica, e que, posteriormente, os volta a repegar, retraduzindo a teoria e a ideologia que lhe está associada na lógica do contexto e do quotidiano institucionalizado da escola<sup>2</sup>. É um texto onde o autor se convoca e não se inibe de desempenhar dois papéis: o de investigador e o de formador de

<sup>1</sup> Esta perspectiva de relacionamento entre a investigação e a política inspira-se no modelo weberiano de acção social racional. Cf. Giddens, op.cit.: 250-274.

<sup>2</sup> Esta clarificação tem particular interesse no âmbito de uma outra discussão que importa fazer no âmbito da Sociologia da Educação em Portugal sobre os limites e alcance da teoria e da ideologia na produção de conhecimentos sociológicos. Sobre esta discussão em torno de perspectivas diferentes, cf. Resende e Vieira, 1993; Caria, 1994.

professores ou simplesmente o de cidadão esclarecido sobre a educação. Mais do que isso, somos capazes de distinguir estes papéis sociais porque este texto e as finalidades a que ele se destina nos obriga a fazê-lo, pois no plano da construção pessoal do conhecimento (sociológico ou não) eles são indissociáveis e formam um todo<sup>3</sup>.

## 2. Pressupostos teórico-ideológicos

Antes de entrarmos propriamente na nossa análise, será importante clarificarmos e situarmos, de um ponto de vista sociológico, os possíveis efeitos desejados resultantes da implementação da área-escola. Fazêmo-lo, neste caso, fundamentalmente a partir do conteúdo de trabalhos por nós já realizados anteriormente.

É sabido que uma das principais conclusões das investigações em Sociologia da Educação para a explicação das desigualdades escolares, produzidas pelo campo escolar, decorre do modo como é produzido e utilizado o currículo escolar. Assim, numa sociedade, como a nossa, com inúmeras desigualdades e diversidades sociais e culturais, o currículo formal e explícito da escola, designadamente o das disciplinas com maior pendor académico, continua a ser uniforme, bastante extenso e especificado quanto a temas e conteúdos, centrado na aquisição desses conteúdos, segmentado em tempos e espaços rígidos e bastante divorciado do quotidiano de vida e experiências sociais que a generalidade das crianças e jovens possuem<sup>4</sup>.

De um modo mais teórico poderemos dizer que a Sociologia, no que se refere ao estudo do currículo, tem apontado, entre outros, dois elementos de explicação para as desigualdades escolares: uma escolaridade cuja actividade tem um sentido fraco para os alunos, pois dificilmente consegue ganhar a sua adesão afectiva, envolvimento e implicação emocional, a não ser que esse sentido seja projectado na realização de aspirações de mobilidade social ascenden-

<sup>3</sup> Sobre o problema da aprendizagem e da construção da investigação etnográfica de cariz sociológico, cf. Caria, 1995.

<sup>4</sup> Cf. Caria, 1991.

te por via da escola ou através de uma relação inter-pessoal intensa com alguns professores; uma escolaridade com classificações fortes, pois os conhecimentos são dados aos alunos já construídos, sem ter por base experiências sociais ou escolares que permitam a expressividade e a construção de conhecimento pelos alunos, inviabilizando a possível contextualização dos conhecimentos curriculares nas culturas das crianças e jovens, acabando, em muitos casos, quanto mais não seja por omissão, por desvalorizar os saberes quotidianos provenientes das culturas locais (Caria, 1992a).

Do nosso ponto de vista, a implementação da área-escola pode criar condições, em princípio, para aumentar o envolvimento dos alunos na escola, ao criar uma actividade continuada, com finalidades e sentido social ligada ao meio social e físico envolventes, e diminuir a força das classificações, ao reduzir as divisões disciplinares dos conhecimentos escolar e académico através do trabalho interdisciplinar, permitindo a sua reconstrução mais integrada e contextualizada. Deste modo, criar-se-iam condições para promover o sucesso escolar real (e não só administrativo) de todos os alunos, pois haveriam condições para reinventar o espaço curricular da escola e abrir-se-ia com mais facilidade a escola ao meio social e físico envolventes, aparentemente objectivos da actual reforma.

No entanto, como sabemos, não basta uma medida legislativa ter finalidades que se julgam teoricamente fundamentadas e ideologicamente justas. É necessário que essa medida se dote dos meios e recursos, principalmente os humanos, que permitam transpor a racionalidade teórica, centralista e formal de uma medida legislativa, para o conhecimento e cultura prática e experiencial dos actores que vão lidar com ela no terreno (Benavente, 1992). Julgamos que um dos meios, não o único, para ultrapassar esta limitação está no facto de a política educativa se articular com uma investigação científica e tecnológica, desde que a segunda se faça com autonomia institucional e objectivos e instrumentos adequados àquele fim, evitando a possibilidade de instrumentalização política e de formalismo teórico/científico.

Deste modo, a condução de uma política educativa poderia ser mais informada, permitindo saber com algum rigor se os objectivos pretendidos estavam a ser alcançados ou, pelo contrário, pervertidos, nos meios e contextos que os concretizam, porquê e que outros meios poderiam ser utilizados. O debate

público sobre o campo educativo tornar-se-ia mais esclarecido e menos sujeito aos oportunismos políticos de curto prazo.

### **3. As modalidades de apropriação do sentido da actividade da área-escola**

Passaremos de seguida à apresentação de algumas das nossas hipóteses de análise sobre o modo como os professores nesta escola se estão a apropriar desta nova actividade e a integrá-la na sua cultura<sup>5</sup>, tendo por base alguma da informação etnográfica recolhida<sup>6</sup>.

Na implementação da área-escola os professores parecem viver dois tipos de conflitos: um de carácter mais público e colectivo, relativo à cultura da escola como um todo e suas relações com a política educativa que vem sendo seguida; outro mais privado e individualizado, relativo ao espaço curricular, suas relações com a cultura profissional de vários grupos de professores e implicações nas práticas pedagógicas.

#### **3.1. O Ministério**

No primeiro conflito, os professores, através das discussões e conversas que têm tido sobre esta actividade, formaram um consenso na escola de que a área-escola «não é nada de novo», é «já o que alguns de nós fazíamos por carolice e que agora são todos obrigados a fazer». Ou ainda afirma-se, tornando mais evidente a razão do conflito: «O Ministério quer fazer crer que isto foi algo inventado por ele, como se nós nunca tivéssemos feito nada no género; as escolas há muito que praticam este tipo de actividades e isso tem trazido algum bons resultados mas não é uma panaceia para todos os males da escola, como o Ministério quer fazer crer».

Elucidativo sobre o sentido deste conflito quanto à novidade e alcance desta suposta «velha actividade da escola» é um episódio contado numa reunião

<sup>5</sup> Sobre a problemática da contextualização da legislação da nova avaliação nas culturas dos professores, cf. Caria, 1994.

<sup>6</sup> Para um melhor conhecimento do contexto mais geral da escola e das preocupações teóricas que estiveram subjacentes à recolha destes dados, cf. Caria, 1992b.

de um dos seus órgãos de gestão. Tendo o agrupamento de escola do concelho decidido fazer, na avenida principal da cidade, na última semana de aulas, uma mostra dos trabalhos dos alunos elaborados durante o ano lectivo, a delegação da Direcção Regional, também envolvida na iniciativa, propôs que a mostra tivesse como um dos seus títulos a área-escola. Face a este facto, contava o Presidente da reunião que tal proposta teve o desacordo imediato de quase todas as escolas presentes, tendo o próprio tomado a palavra e dito que sendo aquela realização uma iniciativa das escolas caberia a elas dar-lhe o nome que entendessem e que, quando fosse o Ministério a organizar, então, sim, poder-lhe-ia chamar área-escola se assim o entendesse. Comentando o facto para os presentes na reunião (mostrando estes a maior concordância com o sentido do comentário), o mesmo professor acrescentava que tinha que se evitar a todo o custo que se criasse a ideia que só agora com a área-escola é que as escolas tinham trabalhos para apresentar que mostrassem a sua ligação ao meio social envolvente.

Em síntese, a implementação da área-escola é atravessada por um conflito latente com a orientação dada à reforma, pois aparentemente os professores sentem-se desvalorizados pelo Ministério, sentem os seus saberes e experiências profissionais diminuídos, pretendendo, neste caso, disputar à reforma educativa a paternidade da área-escola.

No entanto, importa ter claro que os professores, no contexto deste conflito, dão um entendimento muito vasto à actividade da área-escola, isto é, referem-se quase sempre a todas as actividades, predominantemente extra-curriculares ou curriculares da iniciativa do grupo disciplinar que contam com a colaboração pontual de professores de outras disciplinas, que animam a vida da escola durante o ano lectivo e que potencialmente poderão abrir a escola à sociedade local, designadamente as actividades de clubes, as visitas de estudo, os melhores trabalhos nas disciplinas mais expressivas, as festividades de finais de período ou ano, as comemorações de datas simbólicas, o jornal da escola, as exposições temáticas decorrentes do estudo de uma unidade didáctica, os grupos informais para actividades variadas (teatro, rádio e fotografia), etc..

São todas estas actividades, existentes hoje na escola que, como atrás dizia um professor, são obra dos carolas da escola; são obra do voluntariado e da implicação na profissão de alguns e que parecem constituir-se como um impor-

tante traço de demarcação destes professores, relativamente a outros não tão envolvidos na profissão. Aliás, associado a este problema e manifestando o mesmo conflito é a acusação, recorrentemente exprimida por um sector dos professores, de que alguns dos órgãos de gestão da escola não seriam suficientemente enérgicos na responsabilização de todos os professores em tarefas de animação pedagógica previstas no plano anual de actividades.

Em resumo, o conflito existente, alimentado por um dos sectores da escola (embora todos os professores participem nele), com o Ministério sobre a paternidade da área-escola e de crítica à intenção da reforma de se apropriar e instrumentalizar o trabalho que era das escolas, é parte de um conflito mais específico interno ao próprio grupo profissional de professores.

### **3.2. Os colegas**

Como um professor, que atrás citamos, dizia, estamos em presença de uma actividade que era voluntária e que passou a obrigatória, isto é, todos passaram a fazer aquilo que era só do interesse de alguns, dando origem à transformação da própria natureza desta actividade de animação pedagógica. Exemplo disto é a afirmação de que a actividade da área-escola é algo de «faz de conta», pois é uma actividade que estando ligada a professores pouco implicados na profissão acabará por perder o seu dinamismo e valor para a cultura escolar do local, pelo menos na definição que os «carolas» têm dela. Ou ainda a afirmação, relativamente à actividade desenvolvida durante o passado ano lectivo, de serem «coisas muito bonitas no papel, do qual só se faz uma parte porque se é obrigado e entretanto estraga-se o trabalho que outros poderiam fazer porque os mais interessados ficaram dependentes do desenvolvimento de actividades noutras disciplinas que nunca chegaram a realizar-se».

Esta situação é sentida, por alguns dos professores mais implicados na vida da escola, quase como uma fatalidade dizendo: «já se sabia, a maioria das pessoas diz que sim que alinha, (dizer que não é um risco) mas depois não faz nada, mas como no papel ficou o nome dela passa por ter feito alguma coisa»; «eu não queria pôr esta minha ideia no âmbito da área-escola porque depois fico na dependência de outras pessoas»; «elas dizem que sim senhor, que fazem, mas depois, já sei como é, chega a altura não fizeram nada, tenho que



andar atrás delas e, entretanto, aquilo que eu tinha planeado para a minha disciplina vai por água abaixo».

Assim, o segundo conflito apontado decorre do facto da generalidade dos professores considerarem a actividade da área-escola como pouco rica e promissora, dado por definição ela ser realizada no âmbito do espaço curricular, lutando com os constrangimentos que lhe são inerentes, isto é, do ponto de vista dos professores ela apenas pode ser entendida como «um outro meio para ensinar os conteúdos do programa». Exemplo deste conflito é a seguinte pergunta, inúmeras vezes ouvida na escola: «como é que se podem atribuir créditos horários à área-escola numa determinada disciplina se depois se corre o risco de não cumprir o programa?».

A formulação e planificação da área-escola, tendo implícita este entendimento do problema, tem trazido inúmeras consequências, pois os temas e os momentos para desenvolver tais actividades são pensados como estando dependentes do facto de eles terem uma ligação directa aos programas das disciplinas e marcados pelos ritmos e tempos em que são ensinadas determinadas unidades didácticas. Dentro desta prática, torna-se fácil aos professores debaterem-se com inúmeros problemas relativos à gestão sequencial e temporal do programa (do livro?) em cada disciplina e, mais difícil, ainda, compatibilizar esta gestão em inúmeras disciplinas simultaneamente. Daí que em inúmeros Conselhos de Turma a actividade da área-escola seja planeada para ser coincidente com o tempo de determinada unidade didáctica, como uma aplicação de conteúdos, podendo noutras disciplinas acontecer ser noutro momento completamente diferente do calendário escolar.

Deste modo, o carácter potencialmente integrado, continuado e envolvente da actividade da área-escola perde-se totalmente. A área-escola, dentro dos constrangimentos apontados, parece ser equacionada pelo Ministério e em consequência pensada pelos professores, em função das disciplinas e não o inverso. Para assim não acontecer, para que área-escola fosse entendida, como atrás dissemos, como um *meio de reinventar o currículo da escola*, era necessário como nos dizia um professor, que «cada um não estivesse preocupado em cumprir o programa da sua disciplina».

Neste ponto, relativo ao cumprimento do programa, parece haver consenso entre os professores. Mas, como todos os consensos, ele tem implícito muitos

silêncios e ambiguidades. Reafirmar o cumprimento do programa parece constituir-se, para a generalidade dos professores, como uma forma de interiorizarem o controlo administrativo do Ministério sobre a sua prática. Uma forma de demonstrar, pelo menos no plano das intenções expressas na planificação do ano feita no grupo disciplinar ou na sumariação de todo o programa, dizíamos, de demonstrar vontade de cumprir uma obrigação e de dar, também, uma imagem de eficiência, porventura, de competência, aos colegas, a partir de critérios administrativos.

No entanto, no plano mais privado e individualizado de cada professor, como apontam os trabalhos de Sociologia sobre o currículo, ele faz uma selecção e reorganização que se distancia do currículo formal e explícito institucionalizado. Muitas vezes esta selecção é feita de uma forma implícita e pragmática mas, no caso da nossa escola, temos observado que vários professores têm consciência dessa diversidade de cumprimento e mesmo, alguns outros, dizem cumprir o programa de uma forma flexível, formulação que pretende evitar a sequência unilinear do manual.

A nossa conclusão é a de que existe apenas um consenso aparente sobre a necessidade de cumprir o programa. O que todos procuram é fundamentalmente mostrar que se cumpre uma obrigação, para efeitos de controlo administrativo, ou mostrar que se tentou cumprir, evitando que o currículo real praticado seja publicamente explicitado, principalmente, porque é mais comprometedor, se tal se tiver que passar a escrito. Deste modo, o conflito na prática pedagógica dos professores, apenas está ligado em parte à necessidade de dispensar horas para a área-escola. O conflito estará também no facto de ser *preciso explicitar e registar as operações de selecção e reorganização quando se trabalha interdisciplinarmente, pois tal trabalho, se se quiser transformá-lo num espaço de reinvenção curricular, implicaria necessariamente não cumprir partes do programa institucionalizado, fazendo-o de um modo consciente e pedagogicamente fundamentado, porventura por escrito.*

### **3.3. A área-escola praticada**

As duas obrigações, cumprir o programa (especialmente nas disciplinas de maior pendor académico) e realizar actividade de área-escola, tornam-se

incompatíveis, restando no momento à generalidade dos professores duas opções<sup>7</sup>, em parte já referidas:

1. Fazer de conta que se está a fazer um trabalho interdisciplinar, diversificando um pouco as actividades disciplinares e afirmando-as como sendo de área-escola porque têm como pretexto realizarem-se debaixo de um mesmo nome acordado (tema), justificando-se a incidência das iniciativas com as evidentes dificuldades de compatibilizar ritmos e sequências em diferentes disciplinas e com a impossibilidade de se envolver nos projectos das inúmeras turmas em que se lecciona simultaneamente;
2. Incrementar as actividades extra-curriculares de pendor disciplinar, fazendo uso de espaços e tempos fora do horário previsto para o professor e os alunos ou então procurando que o projecto de turma se relacione com actividades desenvolvidas colectivamente em clubes ou previstas no plano de actividade do grupo disciplinar aprovado pela escola.

A primeira opção é geralmente seguida pelos professores que têm uma atitude de menor envolvimento na profissão e/ou pelos professores que têm menos voz na escola e que por isso têm mais programas a leccionar, mais turmas, as turmas com mais alunos e horários mais dispersos. Isto é, esta opção é seguida por aqueles que mais sentem os constrangimentos organizacionais da profissão e que portanto mais facilmente desenvolvem estratégias práticas de sobrevivência, consequência da falta de poder político na instituição e de poder social no local.

A segunda alternativa é seguida pelos professores que têm uma atitude de maior envolvimento na profissão e/ou que têm mais voz na escola e que por isso têm reduções de horário para actividades não curriculares, têm menos turmas, turmas mais pequenas e menos problemáticas quanto ao seu passado escolar, menos programas para leccionarem e horários mais concentrados. Isto é, esta alternativa é seguida por aqueles que, ainda que não tenham poder

---

<sup>7</sup> Pontualmente temos verificado que existem outras práticas e representações sobre este assunto que potencialmente poderão ser consideradas como um embrião de uma outra lógica de entendimento do problema. Este carácter embrionário e a pouca regularidade destas outras práticas e representações, levou-nos a optar por não as abordar neste trabalho.

político na instituição, conseguem ter o poder social local suficiente para darem sentido à sua profissão porque em parte conseguem reduzir os constrangimentos organizacionais da profissão.

A primeira opção também parece ser seguida por um sector dos professores que, apesar de sentir menos os constrangimentos organizacionais da escola e parecer ter tido no passado bastante envolvimento na vida da escola, manifestam um grande desencanto quanto aos objectivos da reforma, vendo-a muito como pautada por objectivos financeiros de economia de despesas orçamentais. Para estes a área-escola é uma forma de pôr «todos a trabalhar mais, pagando o mesmo ordenado»; um artifício do Ministério para «pôr os professores a angariarem dinheiro para o orçamento da escola para depois poderem diminuir as verbas que enviam»; «uma forma de se querer fazer omeletes sem ovos, para a qual não podem ser alimentadas ilusões, pois não há recursos adicionais para as novas responsabilidades». Este grupo, embora não deixe de se distanciar dos professores menos envolvidos na vida da escola, acaba por dar voz a estes, pois os seus argumentos e aparentes protestos, de pendor predominantemente economicista e de vitimização dos professores perante o Ministério, tornam-se boas justificações para legitimar o conformismo e a passividade dos outros. Ilustrativo desta atitude são as seguintes palavras de uma professora:

*– «Eu já protestei, critiquei e refilei muito mas quase sempre nada consegui. Ou antes, levei sempre chatices e enervações para casa. Já estou cansada! Pede-se muito aos professores mas o Ministério nada dá em troca e quer que sejamos nós a resolver os problemas que ele cria com esta reforma».*

#### **4. Dificuldades e propostas de organização**

Passaremos de seguida a enunciar a nossa proposta de reorganização pedagógica da escola, tendo desde logo presente que não pretendemos propor nada em alternativa ao actual quadro existente, para as escolas C+S. Temos em vista criar um enquadramento organizacional complementar ao desenhado pela reforma que permita estimular a possibilidade de, ao nível das condições da prática, os professores poderem reinventar o currículo, utilizando-se do espaço institucionalizado pela área-escola.

Sintetizemos alguns dos aspectos, relativos às condições de organização da escola, que identificámos como limitadores deste trabalho: dispersão dos professores por inúmeras turmas e anos; grande variedade professores-interlocutores nos diversos Conselhos de Turmas; conflitos de interesses entre professores quanto à atitude profissional a ter e ao posicionamento perante as exigências organizacionais; sobrevalorização do trabalho de disciplina e da orientação pedagógica dada pelo Conselho de Disciplina; escassez de tempo para flexibilizar o cumprimento do programa; falta de capacidade do Conselho de Turma para responsabilizar os diversos professores na realização do trabalho interdisciplinar. Aquilo que propomos pretende superar estas limitações que acabámos de descrever. Baseia-se no pressuposto que *a possibilidade de na prática docente reinventar o currículo da escola implica um trabalho continuado, árduo, inovador e de corresponsabilização que só é possível com a constituição de equipas estáveis de professores a que são dadas condições particulares e vantajosas*. Assim, pensamos poder abrir-se a possibilidade de os professores voluntariamente se associarem em núcleos que conjuntamente se responsabilizariam pelo mesmo conjunto de turmas e alunos ao longo do ciclo de escolaridade, garantindo a bi-disciplinaridade do professor na mesma turma sempre que seja o caso.

Deste modo, ultrapassar-se-iam a falta de responsabilização e inter-conhecimento entre professores e entre professores e alunos, dados os compromissos inter-pessoais de médio e longo prazo que se criariam; ultrapassar-se-ia a falta de tempo para gerir com maior flexibilidade, maior compatibilidade e maior articulação os programas das diversas disciplinas, dado ter-se a garantia que se estavam a gerir programas de ciclo e não de ano e, mais do que isso, se estava a gerir todo o currículo de um ciclo; criar-se-ia um órgão pedagógico com garantias de trabalho interdisciplinar, pois estar-se-ia a criar «Conselhos Pedagógicos» em ponto pequeno (núcleos pedagógicos), que contrariariam a sobrevalorização dos Conselhos de Disciplina e permitiria facilitar a comunicação interna na escola. Os benefícios desta reorganização poderiam ainda ser de outro tipo, pois criar-se-iam vários pólos de racionalidade pedagógica, que, particularmente nas escolas de média e grande dimensão, poderiam contribuir decididamente para ultrapassar o anonimato, a indiferença, o autoritarismo, e o individualismo egoísta, tão patentes nas organizações burocratizadas, da qual a

escola é um bom exemplo, potenciando a possibilidade dela garantir mais a integração da diversidade cultural no seio e assim, utilizando um conceito de Basil Bernstein (Domingos *et al.*, 1986: 113-145), aumentar a integração moral e expressiva da escola. Poderia ainda trazer benefícios na aplicação do novo sistema de avaliação, dado permitir mais facilmente uma avaliação contínua, interdisciplinar e de ciclo.

Por fim, interessará ressaltar dois aspectos:

1. Pensamos que a criação deste novo quadro de possibilidades na organização local da escola por si só não ultrapassaria as limitações referidas atrás no modo como os professores até ao momento, nesta escola, se têm apropriado simbolicamente da actividade da área-escola. No entanto, na medida em que ao nível das condições da prática se criaria um novo envolvimento, poderiam, estas novas práticas, lentamente, introduzir nas escolas um nova dinâmica e, como consequência, levar à modificação dos sistemas de representações dos professores;
2. Não consideramos esta proposta como algo de novo, pois na própria escola, elas são, pontualmente e de um modo disperso, apontadas como desejáveis. No entanto, julgamos que o seu impacto será tanto maior na vida da escola quanto mais os professores tiverem liberdade para se associarem nos referidos núcleos, pois só nesta base é que as equipas terão condições de estabilidade e de auto-determinação pedagógica.

Se quisermos levar até às últimas consequências esta proposta poderemos afirmar que ela contém a ideia de existirem várias escolas (projectos e organizações pedagógicas) dentro de um mesmo edifício e debaixo de um mesmo órgão de direcção (conselho de escola). Proposta que como já dissemos nos parece particularmente útil para os grandes edifícios escolares, permitindo fazer a gestão pedagógica da escola a uma escala mais compatível com as capacidades de racionalização humana em situações concretas<sup>8</sup>.

Correspondência: Telmo Caria, Departamento de Economia e Sociologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

---

<sup>8</sup> Sobre esta problemática dos limites da racionalidade humana e de uma perspectiva de gestão não formal e participada, que rompa com os modelos e simulações prescritivas das ciências da administração e das organizações, cf. Simon, 1989; Simon e March 1991.

## Bibliografia

- BENAVENTE, A. (1992), «A reforma educativa e a formação de professores», in A. Nóvoa e T. Popkewitz (orgs.), *Reformas educativas e formação de professores*, Lisboa: Educa, 47-56.
- CARIA, T. (1991), *A transição da escolaridade obrigatória para a pós-obrigatória em contexto rural*, Vila Real, UTAD (Tese apresentada para efeitos de Provas de Aptidão pedagógica e Capacidade Científica).
- CARIA, T. (1992a), «Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias», *Sociologia – Problemas e Práticas*, 12, 171-184.
- CARIA, T. (1992b), «Isto é de partir a carola – o ambiente numa escola C+S face à reforma educativa», *Comunicação ao 2º Congresso Português de Ciências da Educação*, Braga.
- CARIA, T. (1994), «A reforma da avaliação dos alunos do ensino básico analisada no contexto da cultura do professor», *Educação, Sociedade e Culturas*, 1, 159-173.
- CARIA, T. (1994), «Debater a Sociologia da Educação em Portugal», *Forum Sociológico*, 5 (no prelo).
- CARIA, T. (1995), «A prática e a aprendizagem da investigação sociológica no contexto do trabalho etnográfico», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 41.
- DOMINGOS, A. M., BARRADAS, H., RAINHA, H. e NEVES, I.P. (1986), *A teoria de Basil Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIDDENS, A. (1976), *Capitalismo e Moderna Teoria Social*, Lisboa: Presença/Martins Fontes [1972].
- PHARO, P., (1985), «Problemès empiriques de la sociologie comprehensive», *Revue Française de Sociologie*, XXVI, 120-149.
- RESENDE, J. e VIEIRA, M. (1993), «A desconstrução de uma prática: do saber fazer em Sociologia da Educação», *Forum Sociológico*, 2, 147-168.
- SIMON, H. (1989), *A Razão nas Coisas Humanas*, Lisboa: Gradiva [1983].
- SIMON, H e MARCH, J. G. (1991), *Les Organisations*, Paris: Dunod.
- WEBER, M. (1979), *Fundamentos da Sociologia*, Porto: Rés [1904].