



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*Ação Social Escolar e Democratização do Ensino*

Relatório Reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
Para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

-Especialização em Administração e Organização Escolar-

Arminda de Lurdes Pires Leite Alves

Porto, Julho 2013



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*Ação Social Escolar e Democratização do Ensino*

Relatório Reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
Para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

-Especialização em Administração e Organização Escolar-

Arminda de Lurdes Pires Leite Alves

Trabalho efetuado sob orientação do Professor Doutor Joaquim Machado

Porto, Julho 2013



## Resumo

Um olhar reflexivo sobre o nosso percurso de vida põe em evidência um percurso de professora em que se entranham funções de gestão, de entre as quais sobressaem tarefas no âmbito da ação social escolar. A ação social escolar é um dispositivo importante na democratização do ensino, mas, por si só, não garante a democraticidade do serviço público de educação.

Esta temática é ainda mais pertinente num período de grave crise financeira económica e social, com reflexos profundos no quotidiano e no futuro da Escola, nos diversos “*players*” da comunidade educativa e na vida das futuras gerações.

O Relatório Reflexivo está estruturado em três partes: na primeira parte apresentamos o nosso percurso profissional na docência e realçamos o desempenho de diversos cargos de gestão, ao longo de mais de três décadas; na segunda parte revemos marcos importantes da história da *escola Pública em Portugal*, a sua missão social e cultural, as principais reformas, e a sua importância na vida dos cidadãos e na sociedade, com um enfoque especial na *face social da educação escolar*; por fim, na terceira parte sublinhamos alguns dos contributos da escola pública no *apoio social* aos alunos, garantindo os meios indispensáveis à aprendizagem, como a saúde e higiene escolar, os apoios económicos e didáticos, minimizando as carências socioeducativas dos alunos, promovendo a equidade no acesso universal ao serviço público de educação, assegurando a *democratização* do ensino.

Na conclusão do Relatório Reflexivo apresentamos as dificuldades e limitações do trabalho, bem como as aprendizagens que o mesmo nos proporcionou.

## **Abstract**

A retrospective look at our life path puts in evidence teacher and manager functions, where school social aids are the connecting point of both. Although it is an essential aspect of learning democratization, it cannot warrant public school learning system's democracy.

The pertinence of this essay comes from the current period of profound financial and economics crisis, having deep implications in the daily functioning of schools and menacing the future of the educational system as a whole and therefore the prospects of new generations to come.

This report is divided in the three following parts.

Firstly, there will be a biographical report on the professional path undergone, with referrals to the performance in teaching as well as management posts occupied throughout almost three decades.

Afterwards, the global framework of *Portugal's Public School* will be detailed in terms of its cultural and social mission, major reforms and importance in the life of citizens and society as a whole, with a special focus on the social aspect of school education.

In the third part, the focus is on public school's contributions to the social support of its students, as to guarantee the indispensable means to the learning process, such as school health and hygiene, didactical and economic supports, as to minimize social and educational deficiencies, promoting that way equity in the universal access to the public system of education, ensuring learning democratization.

The end result exposes the many obstacles and limitations faced, albeit having been an opportunity to learn more and gather information regarding this theme, with the notion that much has to be done in the future and only through the scientific investment in this area will we be able to face Education's future challenges.

## **Siglas**

**LBSE** – Lei de bases do Sistema Educativo

**PISA** – Programme for International Student Assessment

**OECE** - Organização Europeia de Cooperação Económica

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**CRSE** – Comissão da Reforma do Sistema Educativo

**PRM** – Projeto Regional do Mediterrâneo

**OMS** – Organização Mundial de Saúde

**SNS** – Serviço Nacional de Saúde

**GEPAE** – Gabinete de Estudos e Planeamento de Ação Educativa

**IMAVE**- Instituto dos Meios Audiovisuais de Ensino

**ESJGZ** – Escola Secundária João Gonçalves Zarco

# Índice

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introdução .....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>Capítulo I - Percorso Profissional .....</b>   | <b>9</b>  |
| 1. Mobilidade e estabilização .....   | 9         |
| 2. A aprendizagem da docência .....   | 14        |
| 3. Aprendizagem da gestão .....   | 16        |
| 4. Funções de um gestor escolar .....   | 18        |
| <b>Capítulo II -A escolaridade obrigatória em Portugal.....</b>   | <b>21</b> |
| 1. Os primórdios da escolarização.....  | 21        |
| 2. A generalização do ensino primário.....  | 24        |
| 3. O crescimento económico e a escolarização de seis anos.....  | 30        |
| 4. Universalização do “ciclo preparatório do ensino secundário” .....   | 34        |
| 5. A universalização do “curso geral” unificado e alargamento da escolaridade até aos 15 anos (9 anos de escolaridade)..... | 41        |
| 6. A generalização do ensino secundário .....   | 48        |
| <b>Capítulo III - A ação social escolar numa escola secundária.....</b>   | <b>51</b> |
| 1. Saúde e Higiene escolar .....  | 52        |
| 2. Auxílios económicos.....   | 59        |
| 3. Algumas práticas informais .....   | 67        |
| <b>Referências Bibliográficas.....</b>  | <b>73</b> |
| <b>Referências legislativas .....</b>   | <b>76</b> |

## **Introdução**

A Educação, o Ensino, os Professores, a Escola, são palavras, ideias, conceitos que, sob diferentes olhares, se colocam em questão através de diversos estudos, análises e reflexões. Na verdade, a Escola não é somente o *local* onde se aprende, é muito mais, é uma complexa organização social, que ao longo do tempo se foi transformando porque a *sociedade* que a frequenta se foi modificando e os elementos que integram essa organização vão procurando responder às mudanças.

A partir da nossa atividade profissional em escolas públicas, durante três décadas e meia, refletimos acerca do desenvolvimento da prática letiva, acompanhada, durante alguns anos, por atividades de coordenação e gestão intermédia e do desempenho de funções de direção e gestão escolar, como membro do órgão de direção de estabelecimento de ensino público. A formação contínua que ao longo dos anos fomos frequentando e a mais recente formação especializada no âmbito da Administração e Organização Escolar do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, constituíram o ponto de partida para um maior conhecimento e que se veio a concretizar na realização deste trabalho. Não podemos deixar de considerar, ainda, outras motivações de carácter pessoal e profissional, como membro de órgão de direção que tem competências relacionadas com a gestão de alunos e as relações que com estes se vão estabelecendo, criando laços de grande proximidade e felicidade.

O tema deste Relatório surge num período de grande complexidade e turbulência social, económica e escolar, cujo eco vai soando no quotidiano das escolas e em cada membro da comunidade educativa, seja aluno, professor ou família. Assim, esta reflexão, visa abordar a *face social* da educação, o dia-a-dia da gestão da escola,

cruzando o dever da retórica *jurídica-normativa* com a ação prática, por vezes informal, que tem como finalidade e prioridade o bem-estar e sucesso dos alunos. Ora, esta problemática constituiu o ponto de partida de uma análise global da relação multifacetada entre a escola e a sociedade. A este propósito, Santos Guerra refere que “a escola cumpre uma missão social, independentemente do que cada indivíduo consegue nela” (2003:11).

É neste contexto que apresentamos um enquadramento histórico da *escola*, instituição educativa do sistema de ensino, e o papel que tem desempenhado no cumprimento da sua missão social e cultural. As sucessivas reformas da educação procuraram destacar a sua importância na vida de todos os cidadãos que nela alicerçaram os seus ideais educativos.

A evocação da nossa experiência profissional acompanha-nos na recolha de informação recorrendo a análise documental, de natureza institucional e local (documentos legais, documentos orientadores de escola, etc.). Nesta análise centramo-nos na *ação social escolar*, pelo interesse que esta área apresenta na implementação da política educativa, nomeadamente na dimensão democratizadora da escola, cuja faceta mais visível é a universalização progressiva dos diversos níveis de escolaridade pós primária. Acresce, ainda, o particular interesse deste tema dada a função e competências que têm estado atribuídas na área de alunos, no exercício do cargo de membro da Direção de escola pública.

O nosso Relatório Reflexivo está estruturado em três partes. Na primeira parte, apresentamos a descrição do percurso profissional docente em exercício de funções na escola pública e os diversos cargos de gestão associados à docência, fazendo referência, de forma reflexiva, ao desempenho dessas funções. Na segunda parte, é

feito um enquadramento histórico da *obrigatoriedade escolar*, à luz da *democratização* do ensino. Esta abordagem integra-se na descrição de políticas educativas que visam alcançar ideais educativos num contexto global de governação, tendo como objetivo principal justificar a *face social da educação escolar*. Na terceira parte, analisamos os contributos da escola no *apoio social* e os diversos meios disponibilizados pela organização educativa para que se cumpra o propósito de complementaridade da ação escolar que se impõe à Escola.

Em conclusão, apresentamos as dificuldades e limitações deste trabalho e refletimos sobre as aprendizagens que ele nos proporcionou, desde já, sentindo que deve ser o ponto de partida para outros futuros caminhos de pesquisa e estudos, enriquecedores desta temática, pois o enfoque social da realidade escolar quotidiana, exige um maior aprofundamento científico contributivo para uma melhor Educação.

## Capítulo I - Percurso Profissional

A atividade profissional de docência em escolas públicas, durante três décadas e meia, levou-nos a refletir acerca da pluralidade de funções e o desenvolvimento da prática letiva, acompanhada por atividades de coordenação e gestão intermédia e do desempenho de funções em cargo de direção e gestão escolar. Também, as condições contratuais e a forma de recrutamento de docentes, além da formação necessária ao exercício de funções docentes constituem elementos fundamentais para a construção da identidade profissional do Professor.

### 1. Mobilidade e estabilização

O meu percurso profissional como professora corresponde a uma *carreira* docente, de cerca de três décadas e meia, em várias escolas públicas. Assim, o meu itinerário profissional começou na Escola Preparatória de Caminha, no ano letivo 1977/78, tendo-me sido atribuído um horário escolar temporário, por motivo de doença do seu professor titular, assumindo, deste modo, a categoria de *professora provisória*. Foi o início da minha atividade docente, com uma habilitação académica de bacharelato, já que, posteriormente, viria a concluir a licenciatura em História, adquirindo a habilitação literária necessária para concurso anual de preenchimento de vagas a horários de docência, no ensino básico e secundário. Nos anos seguintes, continuaria, em regime de substituição, em fases secundárias decorrentes do concurso, a nível nacional, (miniconcurso), e assim, em 1979/80 lecionei na Escola Preparatória João de Meira, em Guimarães e no ano seguinte, 1980/81, na Escola Preparatória do Marco de Canaveses.

É a partir de 1981/82 que adquirei, ao nível administrativo, um *vínculo contratual* (provisório) com o Ministério da Educação, dado que obtive colocação como docente, no concurso nacional, na Escola Preparatória de Montalegre. A mobilidade, a partir de então, já só aconteceu por motivos pessoais e familiares, alguns anos depois, e assim, no ano letivo 1984/85, a colocação, com carácter plurianual<sup>1</sup>, resultante do concurso, fixava-me na Escola Preparatória de Rio Tinto, e, nos dois anos subsequentes na Escola Secundária nº 2 de V. N. de Gaia.

Mas o meu acesso ao concurso anual mantinha-se, obrigatoriamente, pois a minha situação profissional “provisória”, impunha que continuasse a procurar a necessária formação *inicial*, denominada *profissionalização*, o que aconteceu no ano 1987/88, na Escola Secundária de Montalegre. Este modelo de profissionalização instituído pelo Decreto-Lei nº 287/88, de 19 de agosto, surge no pressuposto da LBSE, Lei nº 14/86 de 14 de outubro, que estabelece, a este respeito, a necessidade de criação de condições de estabilidade e garantia do acesso à profissionalização dos docentes. O objetivo era que o nível de formação profissional dos professores viesse a assegurar uma educação de qualidade contribuindo para um sistema de ensino bem-sucedido.

Neste sentido, a instituição do novo modelo de profissionalização em serviço garante o direito à profissionalização dos professores dos quadros de nomeação provisória. Este documento normativo insere-se no contexto geral da política educativa em consonância com os princípios da LBSE, promovendo a dignificação da carreira docente e, simultaneamente, procurando assegurar as condições de sucesso da Reforma do Sistema Educativo.

---

<sup>1</sup> O Dec-Lei nº 580/80, de 31 de dezembro determina a contratualização “plurianual” (2 anos e renovação nos anos seguintes) dos docentes do ensino preparatório e secundário.

A profissionalização em serviço, como modelo de formação inicial, envolve as instituições de ensino superior na *formação profissional da docência*, e envolve a escola como *locus* da prática pedagógica. Trata-se de um modelo de formação dos anos 80 em que a comunidade escolar interage com quem está a *formar-se*, ainda que, segundo Nóvoa (s/d), esta formação não tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspetiva do professor individual e do coletivo docente.

A verdade é que a *formação em serviço* permitiu-me a possibilidade de aceder ao estatuto de professora de nomeação efetiva-provisória, em 1988/89. Adquiria, assim, a formação pedagógica que complementava a formação académica de alguns anos antes e, no ano seguinte, fui colocada na Escola Secundária Dr. Serafim Leite, de S. João da Madeira, passando a ter a categoria profissional de professora do quadro de nomeação definitiva, a lecionar o grupo de docência 10ªA - História.

Na verdade, a mobilidade docente, que Oliveira-Formosinho (2010) denomina de *mobilidade compulsiva*, não se tendo prolongado por muitos anos, como é frequente para muitos docentes, não deixou de ser um período de constrangimentos ao nível do desenvolvimento profissional, como limitação de trabalho colaborativo, *descontinuidade da ação educativa*, desmotivação e falta de envolvimento nos projetos e atividades da comunidade, entre outros.

Algum tempo após a “profissionalização”, a estabilidade criou condições para um processo gradual de melhoria e qualidade das condições de trabalho docente. De facto, a “habilitação pedagógica” ocorre num período da história da formação docente, em que essa formação se *centrava na escola, mas assumindo o Estado um papel de controlo da profissão docente* (Nóvoa, s/d). Contudo, a formação

profissional adquirida “em serviço” contribuiu para uma melhor qualificação do desempenho e desenvolveu competências para o exercício de outras funções, como, por exemplo, ao nível da gestão escolar. As novas disposições legais introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) e o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 409/89) contribuíram para uma nova forma de aprender na experiência, desenvolvendo a prática profissional através de um reconhecimento crítico e formativo na ação-reflexão do quotidiano profissional.

A formação contínua, nos anos seguintes, contribui para a construção, ainda que de modo *irregular*, de uma identidade profissional, porque é pensada *como um todo*. A este propósito, refere Nóvoa que, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento, ...), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência*”(s/d)

No presente, a escola, como organização escolar, associa a função de *formar* com o *trabalho* que nela exercemos *educadores*, através do plano de formação que se implementa *na* escola e *para* a escola. Procura-se instituir, ainda que de forma discreta, uma “cultura” de formação docente, tendo presente a concretização do seu Projeto Educativo.

Retomando o itinerário profissional e a mobilidade voluntária (proximidade da residência), continuei, nos anos subsequentes, a passar por algumas escolas, como, Escola C+S de Alfena, Escola C+S de Gervide, em Vila Nova de Gaia, fixando-me, desde o ano letivo de 1994/95, na Escola Secundária nº 1 de Matosinhos, hoje, com o nome do patrono, Escola Secundária João Gonçalves Zarco.

Trata-se de um *caminho* (já longo) marcado por toda a complexidade e incertezas que, no exercício das diversas funções, como docente, pela sua especificidade e natureza eminentemente social, leva-nos a questionar frequentemente: Quem somos? E, mesmo, *por que* somos? Como refere Nóvoa, “os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades” (1991:27). Neste sentido, consideramos que o desafio da profissão foi (é) constante, pela *missão* que tem a escola perante a sociedade e *pelo* que compete (competirá) a cada professor para que essa missão se cumpra.

As mudanças e a complexidade da sociedade dos últimos anos determinam que a educação e os seus profissionais se confrontem com dilemas, incertezas e mesmo contradições no exercício da sua função enquanto docentes. De facto, a acompanhar todo o nosso itinerário profissional, tivemos em conta as sucessivas reformas da educação, os seus efeitos na comunidade educativa e mesmo o contexto social que nos envolve. A realidade escolar de há três décadas atrás não é a realidade atual, ainda que, já nesse tempo, a escola *de massas* fosse objeto de atenção por parte de todos que *pensam* a educação.

Não pretendemos elaborar uma *história de vida*, mas uma breve descrição autobiográfica da nossa trajetória profissional, entrelaçando, muitas vezes a dimensão profissional com a dimensão pessoal e, transversalmente, a forma como nos relacionamos com os outros, colegas, pais, alunos, todos os que na escola (con)vivem e partilham este *sentir escola*, desde sempre.

Desafios, constrangimentos, compensação, enfim, muitos afetos e por vezes deceções, mas após uma semana ...um mês... e, logo mais um ano letivo passa e os

alunos crescem, em aprendizagem mais ou menos formal, a escola é encontro e reencontro de todos e onde todos vão aprendendo.

## **2. A aprendizagem da docência**

Neste sentido, achamos que devíamos refletir sobre o caminho percorrido, a “identidade profissional” e o conceito realizado de *profissão* para, deste modo, entendermos melhor toda a dinâmica que subjaz à atividade e papel que o professor assume no quotidiano escolar, donde ressalta, em muitos casos, uma certa função ambígua, o professor que além de ensinar tem outras funções, cargos e responsabilidades de natureza social, económica, ética e moral.

Ora, devemos então, indicar os vários motivos que estão na base da nossa opção profissional: *ser professora*. De facto, a formação académica de base (licenciatura em História), à partida, tem como principal finalidade a atividade profissional no âmbito da docência. Desde logo, esta surge como uma profissão que se reveste (também na altura) de certa precariedade. Iniciamos a nossa *carreira* longe da família, sem vínculo contratual definitivo com o Ministério, e como tal fazendo a itinerância anual, ano após ano, até obter colocação definitiva, na primeira opção de escola, embora conscientes de se viver o momento de alargamento de recrutamento docente que dava resposta ao elevado número de alunos, em resultado de todas as crianças e jovens serem obrigados a frequentar a escola até ao 9º ano de escolaridade.

Na história recente, muitos autores têm apresentado estudos e análises relativos à identidade, profissionalidade e cultura docente, entre eles Huberman (1989), cujo modelo nos ajudou a refletir no “percurso profissional” até ao momento, o que aprendemos com a(s) vivência(s) do quotidiano. Como afirma Cavaco, “aprende-se

com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder” (1991:162). Trata-se, portanto, de um compromisso que o professor assume enquanto pessoa e profissional para com a sociedade, um *agente social* que defende valores contributivos para uma nova forma de relacionamento da escola com o conhecimento e com a dinâmica organizacional que a sustenta.

Huberman (2007) designa a “carreira” docente como uma sucessão de ciclos de vida profissional, seguindo uma trajetória sequenciada, na maioria dos casos, donde ressaltam cinco fases que caracterizam as histórias de vida e registros biográficos, ainda que diferenciados pela identidade e percurso de cada pessoa.

A carreira docente configura-se (então) como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente. Acresce ainda que a nossa preparação e formação na universidade tem, de forma acentuada, um ensino teórico bem distante de uma preparação que se deseja mais prática, e experiencial, que se vai adquirindo, ao longo da profissão.

Neste sentido, a nossa *entrada no mundo da escola*, como já foi referido, ocorre no ano letivo 1977/78, na Escola Preparatória de Caminha, exercendo a função de professora, à época designada de “provisória”, pois a *profissão*, essa só seria exercida, alguns anos depois, após a *profissionalização em serviço*, donde se adquire a habilitação profissional para o exercício definitivo da profissão docente. Outras

escolas se seguiram como espaços onde a expectativa de vir a ser uma boa professora se foi consolidando.

Sentimos que, de alguma forma, esta fase inicial é a “fase descoberta”. Recordamo-la como sendo um período de grande entusiasmo e otimismo, com alcance fácil dos ideais a que nos propusemos, a experimentação de uma realidade em que assumimos o lugar admirável de quem ensina. Simultaneamente, recordando os nossos melhores professores, íamos imitando-os nas suas melhores práticas. No entanto, ainda que as primeiras experiências da sala de aula ou mesmo o relacionamento com os outros membros da comunidade escolar se tenham apresentado como experiências a perpetuar, a incerteza de *colocação* em nova escola, nos anos seguintes, levou-nos a ter alguma insegurança e a enfrentar alguns problemas do quotidiano. Afinal éramos os *últimos a ficar colocados na escola*, e este *estatuto provisório* sentia-se claramente nas relações entre os docentes. Como refere Cavaco, “trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações profissionais ao universo profissional”, assumindo-se um certo *egocentrismo*, através de práticas individuais sobre o coletivo, assim, o docente procura “criar uma imagem de sucesso que facilite a sua integração no corpo profissional” (1991:179).

### **3. Aprendizagem da gestão**

Num segundo momento, e após quatro anos de experiência pedagógica, assumimos outra de carácter gestionária, como membro do órgão de direção da escola Preparatória de Montalegre, nos anos letivos de 1982/85. Esta nova situação

leva a afirmar que estamos perante a denominada “fase de comprometimento definitivo, de estabilização”.

Tomamos consciência plena das responsabilidades, tanto mais que, após a profissionalização aceitamos o *contrato definitivo de nomeação oficial*. Deste modo, assume-se de forma gratificante e satisfatória a profissão docente, temos a noção clara de “pertença a um corpo profissional” onde se procura responder aos desafios e projetos, com eficácia e máxima competência. Vivemos uma etapa marcada pela “consolidação pedagógica”, maior segurança e “espontaneidade”.

Continuando a seguir o modelo de Huberman, no ano letivo de 1996/97 decidimos aceitar responsabilidades de outra natureza, nomeadamente, integrar a equipa de gestão da escola, como vice-presidente do conselho diretivo, mais tarde conselho executivo e, no presente, o cargo de subdiretora da direção. Desde então, passamos a assumir novos desafios como estes, justificando-se alterar a rotina de práticas letivas e passar a desenvolver outro projeto profissional de características diferentes. É, neste sentido, que interpretamos a “fase de diversificação” e, ao mesmo tempo, o nosso questionamento. Em vários momentos nos confrontamos com dúvidas e, por vezes, algum desencanto face a um passado e um futuro, mais ou menos distante, justificando, deste modo, uma redefinição do percurso profissional. Assim, tornou-se necessário um outro compromisso mais global com a escola, com a comunidade educativa, ao mesmo tempo que sentíamos necessidade de mais formação e conhecimento, para melhorar a capacidade de dar resposta adequada e eficaz aos desafios que nos eram apresentados, tendo em conta as alterações dos sucessivos modelos de gestão e administração de escolas e reformas do sistema educativo emergentes numa sociedade em mudança.

Esta problemática tem-nos motivado a investir na valorização profissional, como forma de dar resposta, à enorme complexidade *existencial*, procurar reflexivamente nas inquietações, novos caminhos e desafios. Huberman afirma tratar-se de “uma ou várias fases ‘*arquetípica(s)*’ da vida, durante a(s) qual(uais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspetiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso” (1989:43).

Sentimo-nos próximos e já, em alguns momentos da nossa vida profissional, na fase de “serenidade”. Somos capazes de ouvir, analisar, e decidir de modo mais *ponderado*. A tomada de decisão ocorre em circunstâncias de maior maturação e resultante de prévia interiorização, donde sobressai, também, o que se pode designar de um certo “distanciamento afetivo”. No entanto, não tendo este relatório uma abordagem de natureza psicológica, devemos ter em conta esta dimensão, apresentada por vários autores, como Jung (1996), Erikson (1950), Gould (1978) e outros citados por Huberman (1989), como complemento aos relatos e descrições das biografias e histórias de vida, não deixando de identificar a individualidade de cada uma dessas descrições.

#### **4. Funções de um gestor escolar**

Nóvoa considera que os professores enfrentam problemas e dificuldades de várias formas, “num quadro de uma crise global das instituições escolares e de uma enorme dificuldade de afirmação de uma imagem social valorizada.” (1991:21). Ora, a escola como *instituição educativa organizada* desenvolve a sua ação de “fazer

aprender” num contexto complexo de relações, entre professor, aluno e família, mas, promovendo, continuamente, o processo de ensino/aprendizagem, com vista ao sucesso.

Desde 2000, vários estudos (PISA, OCDE, Avaliação Integrada das Escolas, etc.) apresentam resultados escolares obtidos pelos jovens do ensino básico e secundário, identificando os níveis de literacia e desempenho na Língua Portuguesa, Matemática, e outras áreas de conhecimento. Estes resultados evidenciam taxas de insucesso escolar que se procuram baixar, recorrendo a um conjunto de medidas de apoio de complemento educativo e apoios de natureza social, que a administração central e regional determina, periodicamente, através da regulação de auxílios económicos a conceder às crianças e jovens em idade escolar, em situação de carências socioeconómicas.

Na verdade, nem sempre os recursos utilizados na superação do défice educativo dos alunos obtiveram o valor esperado, pois torna-se essencial *orientar e avaliar* a ação de gestão, organização dos *projetos educativos* de cada escola, e este papel é desempenhado sobretudo pelo órgão de direção da escola, a quem compete implementar o plano estratégico de sucesso escolar.

Em síntese, a nossa trajetória profissional, de docente e elemento de órgão de gestão (C. Diretivo, C. Executivo, Direção), tem seguido uma rota sinuosa, de desafios e compromissos, frequentemente enriquecida por oportunidades únicas e irrepetíveis de aprender em contexto de trabalho e em conjunto com a comunidade educativa.

## Quadro 1 – Escolas, atividade letiva e outras funções

| Ano       | Escola                         | Ativ. Letiva         | Outras funções                   |
|-----------|--------------------------------|----------------------|----------------------------------|
| 1977/1978 | Preparatória Caminha           | História 2º/3ºciclo  |                                  |
| 1979/1980 | Preparatória Guimarães         | História 2º/3ºciclo  |                                  |
| 1980/1981 | Preparatória Marco Canaveses   | História 2º/3ºciclo  |                                  |
| 1981/1982 | Preparatória Montalegre        | História 2º/3ºciclo  | Diretora Turma                   |
| 1982/1983 | idem                           | História 2º/3ºciclo  | Vicepresidente Conselho Diretivo |
| 1983/1984 | idem                           | História 2º/3ºciclo  | Vicepresidente Conselho Diretivo |
| 1984/1985 | Preparatória Rio Tinto         | História 2º/3ºciclo  | Diretora Turma                   |
| 1985/1986 | Sec. Nº 2 V. N. Gaia           | História 3ºciclo/sec | Diretora Turma                   |
| 1986/1987 | idem                           | História 3ºciclo/sec |                                  |
| 1987/1988 | Sec. Montalegre                | História 3ºciclo/sec | Vogal Conselho Diretivo          |
| 1988/1989 | idem                           | História 3ºciclo/sec |                                  |
| 1990/1991 | Sec. S. João Madeira           |                      | Diretora Turma                   |
| 1991/1992 | C+S Gervide                    | História 3ºciclo     | Diretora Turma                   |
| 1992/1993 | idem                           | História 3ºciclo     | Delegada Grupo de disciplina     |
| 1993/1994 | idem                           | História 3ºciclo     | idem                             |
| 1994/1995 | Sec. Nº 1 Matosinhos/J.G.Zarco | História 3ºciclo/sec | Diretora Turma                   |
| 1995/1996 | Sec. J. G. Zarco               | História 3ºciclo/sec | idem                             |
| 1996/1997 | Sec. J. G. Zarco               |                      | VicepresidenteC.Diretivo         |
| 1997/1998 | Sec. J. G. Zarco               |                      | idem                             |
| 1998/1999 | Sec. J. G. Zarco               |                      | idem                             |
| 1999/2000 | Sec. J. G. Zarco               |                      | idem                             |
| 2000/2001 | Sec. J. G. Zarco               |                      | idem                             |
| 2001/2002 | Sec. J. G. Zarco               |                      | idem                             |
| 2002/2003 | Sec. J. G. Zarco               |                      | idem                             |
| 2003/2004 | Sec. J. G. Zarco               |                      | idem                             |
| 2004/2005 | Sec. J. G. Zarco               |                      | idem                             |
| 2005/2006 | Sec. J. G. Zarco               |                      | idem                             |
| 2006/2007 | Sec. J. G. Zarco               |                      | idem                             |
| 2007/2008 | Sec. J. G. Zarco               |                      | idem                             |
| 2008/2009 | Sec. J. G. Zarco               |                      | idem                             |
| 2009/2010 | Sec. J. G. Zarco               |                      | idem                             |
| 2010/2011 | Sec. J. G. Zarco               |                      | Subdiretora                      |
| 2011/2012 | Sec. J. G. Zarco               |                      | idem                             |

## Capítulo II -A escolaridade obrigatória em Portugal

Portugal foi um dos primeiros países a *decretar* a obrigatoriedade da frequência escolar de todas as crianças em idade escolar, mas o último a concretizar a sua aplicação ... *uma intenção longamente incumprida* (Nóvoa, 2005:25).

Desde o séc. XIX, e decorrente das ideias liberais, a *escolarização* da população portuguesa assume relevância e as decisões políticas em torno da educação são tomadas com o propósito de diminuir a elevada taxa de analfabetismo. De facto, Portugal era um país muito atrasado em relação a outros países da Europa e a *educação escolar*, ao longo do tempo, impôs-se como recurso indispensável ao desenvolvimento social, económico e cultural da sociedade.

Vários autores como Justino Magalhães, Jaime Reis, Joel Serrão, Rui Ramos, António Candeias, entre outros, *buscam* causas para o *falhanço* educativo, que se vem constatando em Portugal, mesmo até aos nossos dias. Mas, na verdade, “o atraso educativo só se torna compreensível no quadro de uma análise que ultrapasse as fronteiras estreitas do Estado-nação e equacione a realidade social portuguesa como um Estado e uma sociedade que há mais de três séculos ocupa uma posição marcadamente semiperiférica, no contexto europeu” (Teodoro, 2001:172).

### 1. Os primórdios da escolarização

O conceito de *educação* sempre esteve associado a *instrução* e, neste sentido, centrando-nos na educação *escolar* e o seu enquadramento social, ao longo dos tempos, a escola assume-se como uma *instituição educativa específica* dado que “a educação é a atividade essencial da escola” (Fernandes,1991).

Desde cedo que a educação, em Portugal, foi alvo de olhares atentos e preocupados por alguns setores da sociedade e dirigentes políticos do país. De facto, já no séc. XVIII, António Luis Verney destacava o “descuido” em que se encontrava a educação do país comparando-a com a de outros países, dada a sua experiência vivida fora de Portugal. Ora, a Igreja, nomeadamente, as ordens religiosas, como a Companhia de Jesus, dirigiam *o modelo escolar*, nesta época, mas a expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal é um marco histórico de grande importância no campo da educação, e, substituindo a orientação da Igreja pela orientação do Estado, faz deste um “Estado educador” (Nóvoa, 2005:23). Estas reformas, em 1759 e 1772, assumem particular relevância na história da educação, reforçadas pelos *ideais* da Revolução Francesa, que “lançam as bases de um sistema estatal de ensino, antecipando a ideia de *instrução pública*” (2005:23). Assim, compete ao Estado *cuidar* da educação, *obrigando* os cidadãos a ter livre acesso ao ensino, pois uma sociedade *escolarizada* torna-se numa nação desenvolvida, contudo, tal *obrigação*, só, progressivamente, passou de simples intenção política, a concretização efetiva e plena de tal propósito. De facto, o Estado substitui-se à Igreja, assumindo a *missão educadora do “cidadão”* através da escola e legitimando, doravante, uma nova relação entre o ensino e a sociedade (Formosinho e Machado, 2000).

Ao longo do séc. XIX, influenciada pelo liberalismo, a educação assume, progressivamente, uma prioridade nas decisões políticas, tendo em conta a sua importância na formação e contributo para o conhecimento na sociedade, defendendo-se que uma população *instruída* contribui para o desenvolvimento e progresso do país.

Embora a Constituição de 1822 estabelecesse *o direito à educação de todos*, tal prática não foi assumida de facto pela população e governantes. Também a *obrigatoriedade da instrução pública*, promulgada em vários diplomas legais, não se concretiza de forma regular, dada a instabilidade criada no país em resultado das guerras liberais e somente a partir de 1835 se *impõe a obrigação de os pais enviarem seus filhos à escola, logo que passem dos 7 anos*” (Nóvoa, 2005:25). Em 1844, Costa Cabral procede à reforma da *Instrução Pública*, e pela primeira vez, na história da educação, o princípio da escolaridade obrigatória das crianças em idade escolar está associado a penalizações se tal frequência não for cumprida, mantendo-se estas sanções durante a Monarquia Constitucional e 1ª República. Mas o incumprimento e o absentismo escolar vai manter-se ainda por várias décadas, apesar dos vários esforços e políticas educativas, por vezes intermitentes e pouco determinadas, em atingir tal finalidade.

Na segunda metade do séc. XIX, embora tenha existido bastante *produção legislativa* sobre educação e ensino, a sua efetiva aplicação não teve os resultados esperados, em certa medida pelo significativo atraso da sociedade portuguesa, agravado pela elevada taxa de analfabetismo da população (cerca de 70%), que se manterá nas primeiras décadas do séc. XX. O país apresenta uma economia assente, predominantemente, na agricultura de subsistência, a indústria pouco desenvolvida em relação a outros países, e uma sociedade conservadora e pouco *esclarecida*, apenas uma pequena elite domina a cultura e o conhecimento, o que leva alguns autores a afirmar que o “atraso educacional” é uma preocupante “chaga social” de Portugal, comparativamente com os restantes países da Europa.

## 2. A generalização do ensino primário

Após a implantação da 1ª República, em 1910, e nos anos seguintes, a necessidade de proceder a reformas estruturais profundas na educação ocupa os discursos políticos da época. Assim, o Estado privilegia esta área como estratégia política prioritária para atingir o progresso e desenvolvimento de outras sociedades. Daí a criação do Ministério da Instrução Pública, em 1913, o que consolida o *envolvimento institucional* do Estado na educação através da *escolarização*.

Assim, os primeiros anos de governação da 1ª República foram assinalados por um conjunto alargado de medidas *humanistas* e *democráticas* que pretendem colmatar o elevado défice educativo e o analfabetismo da sociedade portuguesa, mas, dada a forte instabilidade política, nos anos seguintes, não alcançaram os objetivos que se pretendiam. Entre estas medidas devem ser realçadas as escolas móveis e a criação do ensino primário superior. Além das reformas republicanas de 1911 e 1919, em 1923, quando era Ministro da Instrução Pública, João José da Conceição Camoesas apresenta à Câmara de Deputados uma proposta de lei que pretendia reestruturar o sistema de ensino, conhecida por *lei camoesas*. Era uma proposta de reforma do sistema de ensino, algo inovadora e arrojada, que pretendia reorganizar a estrutura global da educação. Retomando os ideais republicanos, no campo educacional, esta *nova reforma*, denominada como “*Estatuto da Educação Nacional*”, assente nos princípios da *educação nova*, previa um ensino geral *obrigatório* para todas as crianças e jovens dos 3 aos 16 anos, distribuindo-se pelos níveis de *educação infantil*, dos 3 aos 7 anos (com tendência a tornar-se *obrigatória*), a *educação primária* e o *curso geral secundário*. No entanto, os jovens que não pretendam frequentar o curso geral secundário, recebem uma *educação técnica* obrigatória, com vista ao “*exercício de diferentes artes e profissões*” (cf. proposta de

lei in Teodoro, 2001:112). Mas a situação do país não tinha condições políticas, sociais e financeiras (mesmo culturais) para viabilizar a sua implementação legislativa de forma a concretizar tão arrojado “projeto educativo” dada a queda do governo e consequente não aprovação da referida proposta de lei.

Logo após a instauração da Ditadura militar estabelecida a partir de 28 de maio de 1926, as *preocupações financeiras* do país e a valorização de uma política de redução das despesas do estado determina que a educação e o problema do “analfabetismo” não é uma prioridade a resolver, afirmando Salazar que “é mais urgente a constituição de vastas *elites* do que ensinar o povo a ler” (Carvalho, 1986:728), de forma a promover o *desenvolvimento* do país. Trata-se de governar um país sob o princípio da *simplicidade, modéstia e sem grandes aspirações sociais*, mas criando condições para “o *ressurgimento nacional* (através) da formação de uma elite dirigente, capaz de *engrandecer a Pátria e realizar o interesse nacional*” (Teodoro, 2001:187).

No entanto, é controversa e ambígua esta afirmação, dado o aumento significativo das taxas de progressão da escolaridade primária, nunca antes conseguido, registando-se mesmo um crescimento médio anual da frequência escolar de 7,2%, entre 1930 e 1940, de crianças com idade compreendida entre os 7 e 11 anos de idade, quando, entre 1911 e 1920, apenas se registou uma taxa de crescimento de 2,8% (Teodoro, 2001:182). Apesar dos resultados positivos, o setor da educação não teve por parte dos dirigentes políticos, durante todo o período do Estado Novo, um *investimento orçamental* adequado às reais necessidades do país, quando a maioria dos países europeus, em meados do séc. XX, iam assumindo despesas públicas com a educação bem superiores às que se verificam em Portugal.

A sublinhar o princípio doutrinário e de forte espírito ideológico nacionalista, em 1936, a Lei nº 1941, de 11 de abril, alterava a denominação do *Ministério da Instrução Pública* para *Ministério da Educação Nacional* e o seu Ministro Carneiro Pacheco estabelecia uma nova *ordem* no campo educativo, impondo medidas de controlo centralizado em todos os setores da educação e acentuando uma forte componente ideológica nacionalista, em conformidade com a doutrina política da época. Acresce-se a criação da *Obra das Mães*, cuja publicação no Decreto-Lei nº 26893, de 15 de agosto de 1936, determinava que a esta *organização* se confiava a “Ação Social Escolar” tomando todas as diligências de carácter *assistencialista* aos alunos mais carenciados, e, portanto, criando-se as condições necessárias para o cumprimento da obrigação de frequência da escola. Mais tarde, a Lei de Bases da Educação, de 11 de abril de 1936, criava a Mocidade Portuguesa, também esta organização juvenil escolar, se por um lado fortalecia os princípios ideológicos do regime nacionalista, de outra forma proporcionava a prática de atividades desportivas, e, ainda, economia doméstica e formação feminina, no caso da Mocidade Portuguesa Feminina.

Mas, os baixos índices de escolaridade e alfabetização da população portuguesa eram significativos, nos anos 30 e seguintes, o que justifica alguns autores afirmarem ser da *conveniência* da nova classe dirigente salazarista o atraso educacional em que se encontra a sociedade portuguesa (cerca de 49% de analfabetos em 1940). No entanto, citando Nóvoa:

Importa construir um olhar que permita compreender os sentidos e as contradições do salazarismo. Em vez de uma interpretação “pela negativa”, é necessário examinar o pragmatismo do Estado Novo, orientado por conceções de escolaridade mínima, de enquadramento moral e de controlo da mobilidade social (2005:97).

Ora, existe uma prioridade em submeter a *instrução* à *educação*, reconhecendo-se a necessidade de assegurar a instrução mínima (ensino primário) e “a escola, em particular, a escola primária, é assumida como um instrumento privilegiado de legitimação da nova ordem social e política” (Teodoro, 2001:180). Assim, ao longo da 1ª metade do séc. XX, grande parte das intervenções políticas de carácter educativo incidiram prioritariamente no ensino primário, tanto durante a 1ª República como no período do Estado Novo, destacando-se apenas a reforma do ensino técnico em 1948, considerando os imperativos de natureza, essencialmente, económica que se impunham ao país.

A alfabetização da população impôs-se como uma prioridade e exigência política e pedagógica, desde o início do séc. XX, embora se tenha verificado que, nos anos trinta, a *educação* assume o papel de primazia sobre a *instrução*, a escola devia ser “*a sagrada oficina das almas*”, expressão de Oliveira Salazar que identificava, assim, a escola como um *aparelho de doutrinação* da Ditadura Nacional (1926-1933) onde se confirma uma forte *inculcação ideológica*, notória nos conteúdos programáticos e manuais escolares (2001:181). Como refere Nóvoa, “o Estado Novo revela que a preocupação doutrinária prevaleceu, muitas vezes, sobre a formação especificamente escolar” (2005:115). Deste modo, o ensino primário *limita-se* a assegurar o conhecimento *básico* essencial (ler, escrever e contar), o que Sérgio Grácio designa como “nivelamento por baixo” (1986:32), o excesso de escolaridade *preocupava* os governantes desta época, levando-os a temer que o povo escolarizado tivesse aspirações sociais que punham em causa a *simplicidade e humildade*, a que todos estavam obrigados como “bons” portugueses, expressões frequentemente utilizadas por Oliveira Salazar em vários momentos da sua atividade política e governativa, dando como exemplo o seu caso pessoal, de origem humilde mas

conseguindo pela *competência* alcançar a responsabilidade de governação do país. Neste sentido, a escolaridade obrigatória é reduzida para 4 anos, e, logo a seguir para 3 anos, abrangendo as crianças com idade entre 7 e 11 anos, quando anteriormente era de 5 anos, os conteúdos programáticos *simplificados*, a extinção do ensino primário complementar, via de acesso ao nível secundário da escolaridade.

No entanto, se por um lado existe uma redução da escolaridade obrigatória, do ensino *primário geral*, denominado agora de *elementar*, é de salientar “o significativo acréscimo das taxas de escolarização no grupo etário dos 7 aos 11 anos (...) sem que o Estado Novo atribuísse qualquer reforço orçamental à educação, verificando-se mesmo decréscimo das despesas públicas com a educação, relativamente aos anos finais da Primeira República” (Teodoro, 2001:187). A contrastar com esta (aparente) realidade de valorização do ensino primário, importa salientar o receio dos responsáveis políticos do regime, como refere Marcelo Caetano, citado por S. Grácio, de que a “escola única contribui para aumentar a mobilidade social e isso cria um desajustamento nocivo entre os sujeitos e as posições sociais que ocupam” (1986:35). Daí a designação dada, por este autor, à política educativa salazarista como uma “*tecnologia social*”.

A propósito da “escola única”, este tema assumiu particular relevância nos anos 20 e 30, e foram destacáveis figuras intelectuais como Adolfo Lima, Bento Jesus Caraça, Álvaro Sampaio, que na época a defenderam como *verdadeira e única igualdade de oportunidade no acesso à escolaridade*, independentemente da origem social ou cultural. De igual forma, se pressupõe que a “Escola Única” deve ser gratuita para todos os níveis de escolaridade e ensino, considerando-se então uma dimensão, eminentemente, social. Assim, já neste primeiro quartel do séc. XX a democratização do ensino procurou consolidar-se, mas as *precauções* do novo

regime político face ao efeito social de tal ideologia educacional, contribuíram para um retrocesso do processo de democratização da escola.

Neste sentido, foram várias e frequentes as limitações impostas ao nível do plano educacional pelo regime de Salazar, nomeadamente, as alterações resultantes da reforma do ensino, em 1927 e consolidada pela reforma de 1936, regista-se um aumento da frequência escolar em todos os graus e tipos de ensino, embora as condições de ensino se mostrassem insuficientes e de fraca qualidade face às necessidades e exigências do sistema educativo. Citando Nóvoa, “em vez de uma interpretação *pela negativa*, é necessário examinar o pragmatismo do Estado Novo, orientado por conceções de escolaridade mínima, de enquadramento moral e de controlo da mobilidade social” (2005:97). Assim, de forma a dar resposta à crescente procura da escolaridade, nos anos 30 e 40, criaram-se os postos escolares, dirigidos por regentes escolares, substitutos de professores devidamente habilitados, mas à época em número insuficiente dada a suspensão das Escolas do Magistério Primário, entre 1936 e só reabertas em 1942, no período do Estado Novo.

Concluindo, a institucionalização da escolaridade básica obrigatória, embora se tenha imposto, desde cedo, finais do séc. XIX, só tardiamente se concretizou, em meados da década de 50 do séc. XX, através da universalização do ensino obrigatório, para todas as crianças entre os 7 e os 11 anos, e abrindo espaço para o que muitos autores designam como uma certa *explosão escolar*, justificando assim o aparecimento da “escola de massas” com que hoje nos deparamos.

### 3. O crescimento económico e a escolarização de seis anos

Após a 2ª guerra mundial exige-se aos países de toda a Europa uma nova atitude *desenvolvimentista e industrializadora*, o que permite analisar as reformas da educação num contexto de mudança e enquadrando-as numa *nova linha de rumo* que era importante implementar, tendo em vista o progresso e a modernidade de um país que, paulatinamente, se aproximava dos restantes países europeus.

Neste contexto, a partir dos anos 50, Portugal vai seguir uma nova *orientação educativa*, sendo importante realçar a necessidade de reforço do cumprimento da escolaridade obrigatória, de todas as crianças em idade de frequência da *instrução primária* e de todos os adultos *iletrados*, dado que o analfabetismo ainda se mantinha como grande entrave ao progresso e desenvolvimento do país.

Assim, em 27 de outubro de 1952, é promulgado o *Plano de Educação Popular* e nele se inclui a alfabetização de adultos, sendo implementado dois tipos de ação: *Cursos de Educação de Adultos e Campanha Nacional de Educação de Adultos*. Neste documento, o Ministro Pires de Lima alarga a obrigatoriedade de ensino primário às crianças entre os 7 e os 12 anos, e, no caso dos adultos, em particular, os analfabetos, de idades compreendidas entre os 14 e 35 anos, determina que devem *conhecer os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, contribuindo-se para a educação geral do povo* (Carvalho,1986:787). Tal foi a preocupação deste responsável pela pasta da educação em extinguir o analfabetismo em Portugal que, embora hesitante, estabelece “um conjunto de *providências* (...) como normas de matrículas e recenseamento escolar, nova estrutura das cantinas e caixas escolares, alargamento dos quadros de pessoal das direções de distrito escolar e da Direção Geral do Ensino Primário, criação de bibliotecas junto das escolas primárias (...) e um conjunto de *preceitos, inibições e incapacidades*: atribuição do direito ao abono

de família apenas aos que cumprirem o preceito da escolaridade obrigatória, obrigatoriedade do exame da 3ª classe para admissão ao exame de condução automóvel, proibição da admissão na função pública a quem não possuir o exame das 3ª ou 4ª classes (...) e referindo-se ao conteúdo do preâmbulo do diploma reconhece-se a *dureza* dos meios adotados, mas justificava-os perante a *gravidade* do problema” (Teodoro,2001:205).

De facto, o analfabetismo, do ponto de vista quantitativo desce para valores muito reduzidos. Contudo, importa notar que do ponto de vista qualitativo o conhecimento mantém-se em apenas *saber ler, escrever e contar*. O sucesso alcançado por estes projetos foi admirável, conseguindo-se, em 1955, pela 1ª vez na história portuguesa, a frequência escolar do ensino primário de quase todas as crianças com idade entre os 7 e 11 anos.

Ao longo da década de 40, os responsáveis políticos retomam a necessidade de se reestruturar o ensino técnico, sendo criada, pelo Dec. Lei nº 31431 de 29 de julho, a Comissão de Reforma do Ensino Técnico. Os elementos que integram esta equipa de trabalho têm a missão de *reformatar* o ensino técnico, entre eles, destaque para o papel relevante que manifestaram, o presidente da referida Comissão, Dr. Carlos Proença e o Eng.º Francisco Leite Pinto, tendo sido, este último, um dos responsáveis pelo Relatório Final dos trabalhos levados a cabo pela Comissão e onde está bem clara a sua convicção *industrialista* em prol da reforma do ensino técnico. Após vários anos de discussão e debate entre os responsáveis do regime e apesar de algumas divergências entre os deputados da Assembleia Nacional, a aprovação do governo seria legislada pela Lei 2025 de 19 de julho, estabelecendo as bases do ensino técnico industrial e comercial, assinada, ainda, pelo ministro Pires de Lima. A regulamentação desta lei apresenta-se no decreto-lei nº 37028 de 29 de agosto

seguida da publicação do decreto-lei nº 37029 que publica o *Estatuto do Ensino Técnico*, e, finalmente, citando S. Grácio, “em outubro de 1948, os primeiros contingentes de alunos ingressam no nível ciclo preparatório (ensino técnico), com dois anos de duração e de *educação e pré-aprendizagem geral*, salvaguardando as características de orientação profissional” (1986:43). Ainda na esteira deste autor, a reforma de 1948 estimula a necessidade de prolongamento da escolaridade obrigatória (6 anos) mas tal era encarado como uma adversidade à *expansão vertical do sistema escolar* pela política educativa seguida pelo regime do Estado Novo.

De facto, a reforma do ensino técnico-profissional de 1948, assume-se como uma *reforma ousada*, como refere S. Grácio. Embora iniciada num clima de incerteza e alguma polémica, consolidou-se progressivamente, *beneficiando* das condições económicas sociais e políticas emergentes do período pós 2ª guerra mundial. Esta causalidade, em grande parte, a partir da 2ª metade do séc. XX, justifica uma *viragem* nas políticas educativas do Estado Novo. Mais tarde, o ministro da educação, Leite Pinto (sucessor de Pires de Lima), defensor de uma *educação para todos*, desde cedo, “tomou consciência da necessidade de se estabelecerem, e explorarem a fundo, íntimas relações entre Educação e Economia, face nova de um mundo novo (...). A Educação surge agora como fator decisivo da evolução progressiva da Economia” (Carvalho, 1986:795). Ora, abre-se uma nova etapa na vida política marcada pela necessidade de *planear* e *qualificar* os recursos humanos, capazes de contribuir para o crescimento e desenvolvimento industrial do país. Neste contexto, Portugal viu-se obrigado a pôr *fim ao isolacionismo*, em resultado da participação de Portugal na *Organização Europeia de Cooperação Económica* (OECE), o que permitiu aos responsáveis políticos e da administração o acesso a *fora* de debate e de intercâmbio de informação e de perspetivas que se

mostraram determinantes na evolução das concepções que marcaram as políticas de educação a partir dos anos cinquenta (Teodoro, 2005:219).

A ação política de Leite Pinto, *européista* convicto, adepto da inovação e emancipação através do conhecimento *especialista*, e defensor de ideias mais modernas do Estado Novo, contribui para evidenciar o atraso educativo português relativamente a outros países europeus, mas Oliveira Salazar, *chefe incontestado*, entendia ser necessário *repor a máquina da coisa pública nos carris experimentados da tradição* pelo que Leite Pinto é substituído por outras *personalidades formadas pelas Universidades Clássicas* (Carvalho, 1986:798).

Na verdade, apesar de ter sido um *tecnocrata* e ter adotado um conjunto de medidas de grande alcance, no sistema educativo, prevaleceu grande contestação à sua política *progressista*. Contudo, conseguiu estender a escolaridade obrigatória à 4ª classe, apenas para as crianças do sexo masculino, mantendo os três anos para as raparigas, como determina o decreto-lei nº 40964 de 31 de dezembro 1956. De modo idêntico, o ensino dos adultos é alargado até à 4ª classe. A generalização da obrigatoriedade escolar de quatro classes no ensino primário, ainda foi determinada pelo ministro Leite Pinto, através da publicação do decreto-lei nº 42994 em maio de 1960, mas, ainda que tenha tentado “*preparar o prolongamento da escolaridade obrigatória, isto é, o alargamento do ensino primário a seis anos*”, fundindo-se o 1º ciclo do liceu e o ciclo preparatório do ensino técnico, tal só se concretizou em 9 de julho de 1964, através da publicação do decreto-lei nº 45810, assinado por Galvão Teles, Ministro da Educação Nacional, continuador das orientações políticas de Leite Pinto, no que diz respeito à educação, justificadas no entender de Carvalho (1986:798) por “imperativos sociais cada vez mais prementes”.

O ensino primário passa a ser constituído por dois ciclos, com frequência obrigatória para ambos os sexos, o primeiro, denominado por elementar era formado por 4 classes e o segundo, denominado por complementar, formado por duas classes (5ª e 6ª classes), assegurando-se a frequência obrigatória de seis classes aos jovens que não pretendiam prosseguir estudos, mas os que pretendessem continuá-los, frequentavam o ciclo elementar de 4 classes, realizando o respetivo exame de admissão aos liceus ou ciclo preparatório do ensino técnico, de acordo com *a opção de projeto de vida* a seguir no futuro. De referir, ainda, a criação, em 1964, do Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual que foi continuado pela criação do Instituto dos Meios Audiovisuais de Ensino (IMAVE) e Telescola, recursos de grande importância para a difusão do ensino e de elevação do nível cultural da população portuguesa, através da rádio e televisão.

Em 2 de julho de 1967, Galvão Teles *decreta* a criação do *ciclo preparatório do ensino secundário*, o que constitui uma alavanca para a consolidação de reformas do sistema educativo, que se vinham *desenhando*, ao longo do séc. XX, e, como refere Nóvoa (2005), é um “sinal claro da democratização do ensino”, que acarretou mudanças profundas e até inovadoras, ao nível curricular e pedagógico, bem como impulsionador de uma nova *geração* de docentes.

#### **4. Universalização do “ciclo preparatório do ensino secundário”**

A partir de 1945, em resultado das alterações provocadas pela nova configuração e reconstrução dos estados, a recuperação económica da Europa determina que as políticas governativas, ao nível económico, social, e mesmo cultural, considerem a inevitabilidade de *valorizar* a educação e o ensino, dado que, até então, no caso de

Portugal, apenas a instrução, ao nível básico, se considerava essencial e necessária (elementar). Assim, impõe-se que a política educativa se adapte a novas realidades sociais, dado o papel relevante que o nosso país assumiu na dinamização de políticas orientadas para a aceleração industrial e o crescimento económico. Contudo, o atraso educacional impedia a concretização bem sucedida desta *época de ouro*, como alguns autores a definem, dada a baixa qualificação e formação profissional dos quadros técnicos, tão necessários à modernização e desenvolvimento tecnológico de vários setores da economia, preocupação bem presente na política educativa seguida pelo ministro da educação, Leite Pinto, entre 1955 e 1961.

Neste contexto, a Lei 2025/47, de 17 de julho, é publicada para reestruturar o ensino técnico e profissional, e promulgada como lei de bases do ensino técnico industrial e comercial, em resultado dos relatórios elaborados pela Comissão de Reforma do Ensino Técnico, criada em julho de 1941 (Grácio, 1992). De facto, nos anos 50 e 60, associado ao crescimento económico e transformações sociais daí resultantes, assiste-se ao aumento da *procura de ensino*, que tem repercussões na mobilidade social, o que leva a uma expansão escolar, contribuindo esta para a igualdade de oportunidades sociais. Esta expansão do sistema escolar exigia uma reforma global da educação, para a qual contribuiu o conjunto de trabalhos realizados em torno do “Projeto Regional do Mediterrâneo”, sob orientação do grupo de trabalho do Centro de Estudos de Estatística Económica, criado por Leite Pinto e continuado, posteriormente, por Galvão Teles. Este promulgou um conjunto de diplomas legislativos, impulsionadores de uma tendência reformista dos anos 60 e precursores das transformações do sistema de ensino, nos anos seguintes. Neste sentido, refere Nóvoa, “estava estabelecida uma *matriz* que ganhará forma com a criação do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa (GEPAE), em

1965” (2005:119). A crescente complexidade do sistema de ensino português, assinalado pelas mudanças profundas que se registavam, levou Galvão Teles a projetar, em 1963, a elaboração de um *Estatuto da Educação Nacional*, considerado como “carta magna do ensino” e que devia “abranger, em visão alargada, todo o sistema escolar português, à luz dos novos interesses pedagógicos, iniciativa *inédita em todo o mundo*” (Carvalho, 1986:804). Mas, este documento não se concretiza em proposta de lei a apresentar à Assembleia Nacional, dada a saída do ministro responsável pela sua elaboração, sendo praticamente *esquecido* pelos seus sucessores.

De facto, o aumento da frequência escolar, a partir da II Guerra Mundial, “leva o Estado a perspetivar o alargamento da escolaridade tornando obrigatórios níveis sucessivos de ciclos do ensino secundário”, ainda que de forma faseada e num espaço temporal significativo. Em síntese, “em Portugal foram precisos quase dois séculos para universalizar a instrução primária e em meio século é universalizada a escola secundária, sendo que a universalização da escola é a faceta mais visível da democratização da educação” (Formosinho & Machado, 2011:16).

Assim, em 1967, o Decreto-lei nº 47480 de 2 de janeiro, estabelece a *unificação* do 1º ciclo do ensino liceal e o ciclo preparatório do ensino técnico, além da criação do ciclo preparatório do ensino secundário de dois anos. Trata-se de uma decisão fundamental para a época, sustentada, do ponto de vista político, em 1968, por uma nova fase de governação do Estado Novo, assumindo funções de Presidente do Conselho de Ministros, Marcello Caetano, em substituição de A. Oliveira Salazar. Não se trata de mera sucessão política, é antes de mais uma demonstrada vontade, ainda que tímida, em *renovar* e, progressivamente *liberalizar* a política de forma a alcançar o desenvolvimento económico, social e educativo do país, o que vários

autores designam de *primavera marcelista*. O Ministério da Educação Nacional é chefiado por José Hermano Saraiva, que se vai manter na pasta da educação por um curto período de tempo, pois a sua ação governativa ficou marcada por uma crise académica em 1968. Tais acontecimentos determinam a sua substituição por José Veiga Simão, personalidade escolhida por Marcello Caetano que assegurava a *modernização* educativa, tão necessária ao país. Como refere Teodoro, “o novo Presidente do Conselho estava decidido a travar uma *batalha da educação* e o Ministro da Educação a implementar uma *renovação* através da *democratização do ensino*” (2001:266). Torna-se urgente, assim, pôr em prática *um programa de modernização* de todo o sistema educativo, num contexto de *mudança e renovação* do regime político do Estado Novo.

As alterações económicas e sociais determinam, assim, a necessidade de se *investir* na escola donde provêm os diplomados, devidamente qualificados, contribuindo, assim, para o desenvolvimento e crescimento dos países industrializados. E, deste modo, a escola *acolhe* todos, o que justifica um aumento de estabelecimentos escolares, o recrutamento de mais professores, alterações na organização escolar, entre outros aspetos que definem a *massificação escolar*. Estamos, pois, perante uma população escolar heterogénea que exige uma atuação da comunidade educativa, assente numa vertente eminentemente social.

Em janeiro de 1971, o ministro da educação Veiga Simão apresenta o *Projeto do Sistema Escolar* e as *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*, promovendo uma discussão pública em torno destes documentos (facto inédito, considerando o regime da época), com vista à dinamização e ao envolvimento de participação da sociedade portuguesa. Estes documentos de análise visam apresentar uma estrutura reformista da educação, nomeadamente, promover a educação pré-escolar, prolongar

a escolaridade obrigatória para 8 anos, reconversão do ensino secundário, expansão e diversificação do ensino superior, criação de cursos de pós-graduação. Deste modo, como refere Teodoro, inicia-se “um período de *mobilização educativa*, que ultrapassará as fronteiras do sistema de ensino e colocará o desenvolvimento e a modernização do país no centro do debate político” (2005:97), além da consagração de forma clara da *democratização do ensino*, aspeto notável na governação de Veiga Simão. Não foi consensual, entre os responsáveis políticos, esta *participação alargada* da população portuguesa no debate dos dois documentos base da reforma do ensino, mas o clima de *renovação* e *modernização* tornou-se favorável à implementação do projeto estratégico de reforma definido pelo ministro Veiga Simão. A sublinhar este novo *projeto* de educação e para que ninguém ficasse impedido de nele participar, é publicado o decreto-lei nº 254/72 de 27 de julho, pelo qual se assegura o cumprimento da escolaridade obrigatória, gratuita, nas escolas preparatórias e postos escolares (*Telescola*).

Em 25 de julho de 1973, foi publicada *lei de reforma* (lei nº 5/73), inovadora e promissora de uma nova fase da história da educação em Portugal. Trata-se de uma lei que estabelece as bases de uma profunda reforma do sistema educativo, passa a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente (Carvalho, 1986), sob a forma de “experimentação pedagógica”, salvaguardada pelo anterior decreto-lei nº 47587, de 10 de março de 1967 (publicado por Galvão Teles). Veiga Simão utilizou este recurso normativo para legitimar um conjunto de diplomas que *preparavam* a implementação efetiva da lei 5/73, mas o acontecimento histórico de “25 de abril” de 1974 impediu que fosse regulamentado e, assim, iniciou-se um novo período da história de Portugal e da Educação. Contudo, a *reforma* de Veiga Simão constituiu um referencial para as *reformas* seguintes, destacando-se a lei 5/73,

pela efetiva obrigatoriedade de uma educação básica generalizada e a frequência de oito anos de escolaridade obrigatória, incluindo, assim, o ensino primário e ciclo preparatório.

Retomando a situação em que se encontrava o país nos anos 50 e 60, ao nível económico e social, é notório o desenvolvimento e crescimento económico em consequência de uma maior número de indústrias e serviços que, justificam, em grande parte, a deslocação de pessoas dos campos em direção às cidades. Ora, esta nova configuração da sociedade portuguesa e a sua distribuição demográfica (o que muitos denominam de *litoralização* do país), contribui para transformações sociais, em simultâneo, com um acréscimo da procura de ensino, constatando-se um crescimento do número de alunos matriculados, realidade escolar que muitos autores designam de *escola de massas*. Sérgio Grácio (1992) analisou esta problemática, articulando *o crescimento económico com alterações na estrutura social e consequente procura do ensino*. Neste sentido, como refere este autor, as famílias assumem despesas de educação com a sua descendência, que, anteriormente, não eram consideradas essenciais, prevendo aspirações sociais e consequente mobilidade social, recorrendo à escolarização básica, média e superior. De notar, *o crescimento de uma pequena burguesia assalariada, bem como de quadros e profissões científicas, técnicas e liberais, que requerem um capital escolar médio e elevado* justifica a *procura otimista* do ensino caracterizada no período de meados de 50 até ao primeiro quartel de 70 (id:157). Assiste-se, portanto, a um crescimento da frequência escolar que se manterá nos anos seguintes.

Posteriormente, os acontecimentos históricos em torno da *revolução de abril de 1974*, assinalam um novo período em matéria de políticas educativas. De facto, as alterações políticas, económicas e sociais, decorrentes de uma nova era política,

desencadearam um forte movimento social, impulsionador das principais transformações na sociedade portuguesa, e, como tal, no *meio escolar* emergiram reivindicações que exigiam um *Portugal novo* com uma *reforma educativa nova*, trabalho que se destinava a *homens novos* (Teodoro, 2005) e em rutura total com o legado da *reforma global do ensino* do anterior ministro Veiga Simão. O programa apresentado pelos responsáveis políticos do novo regime democrático elege a educação como *tarefa prioritária* da revolução portuguesa, devendo-se assegurar a *democratização do ensino*, como se afirma no ponto 2 do Programa aprovado pelo Conselho dos Diretores Gerais do ministério da Educação, em abril/maio de 1975:

Democratizar a escola é, portanto: (a) abri-la a todas as camadas sociais e regionais, privilegiando, para já, o acesso à Escola das classes trabalhadoras e das populações rurais; (b) pô-la ao serviço dos reais interesses do povo português na sua marcha para o socialismo e para a completa independência nacional; e, (c) fazer intervir a interessadas no processo revolucionário e não apenas a comunidade escolar “corporativa” de professores e alunos (cit. in Teodoro, 2005:357).

A partir da década de 70, Portugal continua a sentir o efeito da expansão escolar e o novo regime democrático, consolidado pela Constituição Portuguesa de 1976, traçava um novo rumo da educação, pilar estruturante de uma nova sociedade *a caminho do socialismo*. Contudo, a partir de 1975, a conjuntura económica, política e social, resultante em grande parte do período *revolucionário*, evidencia o que S. Grácio (1986) designa de *procura desencantada de educação*, o aumento significativo do desemprego, nomeadamente, ao nível da juventude, cria alguma *desafeição* pela escola sem, no entanto, deixar de ser frequentada. Deste modo, considera este autor que, “a educação continua sempre a ser necessária para realizar a ascensão social, manter a posição familiar ou simplesmente escapar ao desemprego, dado um determinado nível de aspirações” (1986:144).

Na verdade, a tendência de crescimento da população estudantil, nos vários níveis de ensino, e portanto, uma *procura da escola*, pós-primária, concretiza, aparentemente, os objetivos de uma democratização do ensino, através da igualdade de acesso ao mesmo, criando-se o que muitos autores designam de *massificação do ensino*.

Mas, nem todos os autores defendem esta igualdade de acesso e o “ensino de massas”, como promotores de um sucesso escolar de *todos*. Citando Sousa Fernandes, *a escola continua a ser discriminatória, antidemocrática e reprodutora das desigualdades sociais* (1998:56). Assim, a problemática em torno do “insucesso escolar”, é um debate que continua a existir e a justificar ampla reflexão entre educadores, família, alunos e responsáveis políticos.

##### **5. A universalização do “curso geral” unificado e alargamento da escolaridade até aos 15 anos (9 anos de escolaridade)**

Como foi referido, os anos setenta consolidam e norteiam um conjunto de medidas políticas que se traduzem em alterações profundas da sociedade em vários países da Europa e, particularmente, em Portugal.

No entanto, importa recuar algumas décadas, ao início do Estado Novo, para daí salientar a preocupação dos responsáveis políticos da época em estabelecer *uma divisão clara entre ensino liceal e ensino técnico, criando uma separação dos alunos desde o final da escola primária* (Nóvoa, 2005:107). De facto, *o acesso universal* das crianças ao ensino primário era o principal objetivo, à luz de uma ideologia política, que entendia ser *indispensável restringir* a continuação dos estudos, ao nível

secundário, e neste contexto se entende as medidas de forte contenção na distribuição dos alunos dos liceus, reforçando a oferta do ensino particular e das escolas técnicas. A este propósito, refere Nóvoa, “os colégios privados cumpriram uma relevante função social e as escolas técnicas (recordadas ainda hoje com grande nostalgia e sempre consideradas a *receita miraculosa* para resolver a crise do ensino) foram o mais importante sucesso institucional do Estado Novo”(ibidem).

As transformações profundas na sociedade portuguesa, dos anos setenta e seguintes, impulsionaram novas orientações no âmbito da política educativa, nas quais se enquadra o processo de unificação do ensino secundário, tendo como referência a expansão do sistema escolar e uma procura de igualdade de acesso para todos os estudantes, finalidade subjacente à nova ideologia política democrática. Neste sentido, como refere Teodoro, “a criação do ensino secundário constitui, seguramente, o mais paradigmático dos projetos assumidos (pelos sucessivos governos provisórios)” (2001:359), e, ainda na perspetiva deste autor, citando Rui Grácio (1985), o ensino secundário unificado teve como finalidades *transparentes*, “adiar para os quinze anos a escolha do rumo escolar que no sistema antecedente teria de fazer-se aos doze”, romper com a *dualidade ensino liceal-ensino técnico* e romper com a *dualidade escola-comunidade, educação formal - educação não formal* (2001:360). De salientar que o alargamento da escolaridade obrigatória se torna no objetivo prioritário das políticas educativas, acompanhadas por uma certa “pressão social” que entende ser a *escola e a qualificação escolar* um meio de ascensão social.

Na verdade, em 1967, o aumento da escolaridade *básica* obrigatória de 4 para 6 anos determinou a redução do número de anos de frequência escolar do ensino secundário, passando de 7 para 5 anos, respetivamente, 7º, 8º, 9º, 10º e 11º ano. Os

anos seguintes são marcados por alterações e sucessivas *reformas* do ensino secundário, que se justificam pelo aumento significativo da população escolar e pela sua heterogeneidade. Ora, o número de alunos a aumentar, as alterações de ciclos e currículo escolar, entre outros aspetos, *empurram* os alunos para o ensino superior, identificando-se o ciclo de três anos do ensino secundário como “corredor” de acesso ao ensino superior. De facto, algumas razões justificam o crescimento da população escolar que ingressa no ensino superior, como as expectativas sociais criadas pela melhoria das condições socioeconómicas da sociedade portuguesa, a “unificação” do ensino liceal e ensino técnico, e a reduzida oferta de emprego para os jovens, que, continuando os seus estudos, obtêm melhores qualificações de empregabilidade. Esta situação determinou que os responsáveis políticos *refreassem* a procura do ensino superior com um conjunto de medidas restritivas e de controlo, no ingresso do ensino superior, o que S. Grácio refere como “uma repentina travagem às trajetórias do número crescente de candidatos ao ensino superior” (1986:178). Assim, é criado o *ano propedêutico*, mais tarde denominado de 12º ano, impondo-se *numerus clausus* de acesso a vários cursos e realização obrigatória de exames, de forma a *graduar* o referido acesso aos vários cursos e áreas no ensino superior, público ou privado.

Neste sentido, em 1983, implementa-se uma “nova reforma” que pretende relançar o ensino técnico diurno através da criação de cursos técnico-profissionais e cursos profissionais. Trata-se de um *empreendimento* que tem em vista recriar uma trajetória escolar que, segundo este autor, “está objetivamente orientada para desviar do ensino superior e para encaminhar para o trabalho operário os adolescentes que permanecem no sistema escolar para além do unificado” (id.:179).

A Constituição Portuguesa, aprovada em 2 de abril de 1976, institui a *normalização* da vida política, social e institucional, criando as condições necessárias

para a realização das primeiras eleições legislativas, logo em 25 de abril, daí resultando a constituição da Assembleia da República, e em 27 de junho foi eleito o Presidente da República, General Ramalho Eanes. Os órgãos de soberania do Estado português do regime democrático iniciavam a sua ação política com a constituição do 1º Governo Constitucional. Nesta equipa governativa, a responsabilidade da pasta da Educação foi entregue a Sottomayor Cardia que, de forma polémica e conflituosa, repôs “a *ordem e a normalidade* no funcionamento das escolas, dado o efeito *revolucionário* que as escolas viveram no período pós 25 de abril” (Teodoro, 2005:385). Na verdade, esta ação política viabilizou, de forma concreta e duradoura, o restabelecimento do Estado centralista e controlador da educação. Paralelamente a este percurso político de consolidação do regime democrático, existe uma estratégia política assente numa linha direcionada à adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE), pelo que “a década de oitenta é marcada, em todos campos da vida nacional, pela adesão de Portugal à CEE” (Teodoro,2005:385).A integração do país como estado-membro da União Europeia exige particular atenção ao défice educativo da população escolar, e, portanto, é *prioridade nacional* tomar medidas que têm como objetivo a aproximação dos níveis de sucesso e qualificações escolares dos jovens e adultos, aos de outros países europeus.

Dez anos depois, em 1986, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, por largo consenso dos partidos representados na Assembleia da República, Lei 46/86 de 14 de outubro, que estabelece o enquadramento geral do sistema educativo, tal como a Constituição da República determina nos seus princípios gerais, no que concerne à educação. Trata-se de um acontecimento marcante na história recente da educação, em Portugal, um acontecimento de grande impacto nas políticas educativas e determinante nas necessárias mudanças *reformistas* do sistema educativo português.

De facto, ao longo dos dez anos (1976-1986), foram encetadas algumas tentativas legislativas, pelos vários governos e grupos ligados às políticas educativas, no sentido de se *edificar* um projeto, alicerce fundamental para uma reforma global do sistema de ensino, mas todas as propostas até então apresentadas não alcançaram os fins a que se propunham. No entanto, como refere Pires (1987), todos os projetos apresentados pelos vários partidos políticos contribuíram, de toda a forma, para um debate alargado e precursor de um documento final convergente e estruturante do sistema educativo nacional, marcando, definitivamente, *a democratização da educação* em Portugal.

Ainda em 1986, alguns meses antes da promulgação da LBSE, foi nomeada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), a quem é solicitado um trabalho de preparação de documentos tendo em vista uma “reforma global” conducente à *modernização* do país, quer ao nível da educação como do desenvolvimento social e económico, considerando o processo de adesão à União Europeia e os desafios que se colocam a Portugal. Este grupo de trabalho elaborou um conjunto de relatórios e pareceres determinantes para as mudanças da educação nos anos seguintes, nomeadamente, ao nível da organização e gestão do currículo e da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário. Assim, logo em 1989 era promulgado o decreto-lei nº 286/89 de 29 de agosto que *estabelece os princípios gerais dos novos planos curriculares do 1º, 2º, 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário*.

Ao nível do ensino secundário os novos plano de estudo assumem duas vias que procuram *orientar* o futuro dos jovens, opção destes por “cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos” ou cursos predominantemente orientados para a vida ativa”. Também nesta altura são criadas, paralelamente ao

ensino regular ministrado nas escolas secundárias, as escolas profissionais, através do decreto-lei nº 26/89, de 21 de janeiro. Trata-se de um modelo *especial* de educação não superior, ao nível secundário que conferem uma certificação equivalente ao 12º ano de escolaridade (nível de qualificação e certificação profissional de nível III), modalidade de ensino que se assemelha aos cursos tecnológicos oferecidos pelo sistema do ensino secundário regular.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), consagra os princípios gerais da política educativa, considerada como *prioridade nacional*:

O compromisso que esteve presente em todo o processo de elaboração da Lei de Bases (...) teve como propósito central, sublinhe-se, o de encerrar o período da *normalização* do sistema educativo e o de permitir abrir uma outra fase na política educativa nacional, a da *reforma global e articulada do sistema educativo*(Teodoro, 2005:408).

Assim, a LBSE constitui um documento orientador das políticas educativas, matriz da reorganização estrutural do sistema educativo, garante a todos o direito constitucional à cultura e educação, estabelece o prolongamento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos, distribuídos por três ciclos sequenciais e articulados entre si, denominado de *ensino básico*. Por conseguinte, o ensino secundário reduz-se a três anos (10º, 11º e 12º ano), correspondente a um único ciclo, como continuação de estudos do 3º ciclo (ensino básico), e, simultaneamente, transição para outro nível de estudos, ensino superior.

Na verdade esta Lei consagra um princípio fundamental, para a educação escolar, decorrente do *direito à educação e cultura, nos termos da Constituição*:

*Artº 6º, ponto 1 – O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos;*

Trata-se, de facto de uma *norma* clara, contudo, importa estabelecer a relação entre estes conceitos, e a este propósito, refere Roldão:

Os conceitos de *obrigatoriedade* e de *gratuidade* são dois conceitos instrumentais face a uma desejada universalização, (...) a *obrigatoriedade* é uma medida coerciva, (...) por parte do Estado, visto que obriga à frequência escolar, e o Estado oferece como contrapartida, numa espécie de contrato social negociado, a *gratuidade*. Este é um binómio que funciona como instrumento de pressão para acelerar a *universalização* (2004:22).

A frequência escolar é aceite socialmente como uma *obrigação* de todas as crianças e jovens, daí os dados quantitativos relativos ao analfabetismo se situarem em valores insignificantes, mas nem sempre o acesso geral dos jovens à escola representa sucesso e a conclusão de estudos fica distante do que é esperado. Até ao presente, as taxas de retenção no 3º ciclo e secundário apresentam valores elevados que justificam em grande parte a saída precoce do sistema de ensino, sem as qualificações desejáveis para o ingresso na profissão, o que origina graves problemas sociais de efeitos diversificados. Esta problemática tem sido abordada por vários autores e especialistas, nomeadamente da Sociologia e Ciências da Educação, donde sobressaem conclusões, entre várias, o desfasamento entre o que os alunos devem aprender e o que a escola pretende que aprendam.

Formosinho e Machado referem que “ao definir o currículo escolar, o Estado centralista determina de forma uniforme para todo o território nacional e para todos os alunos o *que* devem estes aprender e, por isso, deve ser ensinado” (2011:33), mas que esta *uniformidade* produz desigualdades e insucesso e que, por isso, importa desenvolver uma *nova* escola cujas dinâmicas assentem em projetos de diferenciação tanto ao nível organizacional como ao nível da sala de aula. Ainda, a propósito da

necessidade do professor *diferenciar*, do ponto de vista pedagógico, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, o Estado recorreu a estes autores denominam de “*pedagogia da compensação* que se materializa em ação social nas vertentes da alimentação, saúde e higiene e nos apoios socioeducativos, bem como em apoio psicopedagógico” (id.:37).

As mudanças da sociedade e em particular as exigências das políticas educativas determinam que, desde 1986, a LBSE fosse, pontualmente, alterada em 1997, pelo decreto-lei nº 115/97 de 19 de setembro e, em 2005, pela Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. A estas alterações acresce a tentativa de se legislar sobre uma “nova lei de bases”, facto que existiu em discussão pública, em 2004, mas tal propósito não se concretizaria, pois não houve consenso político para a substituição da atual LBSE.

## **6. A generalização do ensino secundário**

Em 2009, a Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, estabelece *o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos* (ou 12 anos de escolaridade) *e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade*, como refere na sua introdução, reafirmando-se que *o cumprimento da escolaridade de 12 anos é relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses*. Ora, este documento é complementado com o decreto-lei nº 176/2012, de 2 de agosto, que regulamenta a referida lei de alargamento da escolaridade obrigatória promovendo um conjunto de medidas com vista à inclusão de todos no percurso escolar, cabendo ao Estado em parceria com as escolas, pais, alunos e demais instituições assegurar as condições necessárias à prossecução dos objetivos propostos. Contudo, tal como anteriormente,

a administração *centralizada* da escola mantém uma estrutura de *igualdade de acesso* mas reprodutora e legitimadora de *desigualdades*.

Em síntese, a escolaridade e o ensino, voltados para o mesmo *sujeito*, o aluno, ao longo do tempo, influenciaram e foram influenciados pelo contexto político, económico, social e cultural de cada época. Contudo, importa salientar a atenção dada à educação, no conceito global da mesma, nas últimas décadas, e, particularmente, na preocupação dos governantes em considerá-la como pilar estruturante da sociedade e do desenvolvimento. Assim, as várias reformas do ensino e, no passado recente, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, garantiram a frequência obrigatória de nove anos de escolaridade. Mais tarde, em 2004, concretiza-se a reforma do ensino secundário o que justifica a decisão política, em 2009, de obrigar os jovens até aos 18 anos de idade a frequentar a escola.

Contudo, a escolaridade obrigatória de 12 anos não é uma decisão política avulsa, é complementada por um conjunto de medidas de política educativa complementares, de modo a criar as condições necessárias à sua exequibilidade. Neste sentido, as escolas são dotadas de mecanismos alargados de apoio à ação social escolar assim como a diversidade de oferta formativa de planos de estudo viabiliza um maior leque de opções de escolha pelos alunos e famílias. No que concerne ao reforço dos apoios sociais, a escola e, recentemente por delegação de competências da Administração central, as Autarquias, imbuídas da sua missão social, realçam a sua atenção em contribuir para o sucesso escolar criando condições favoráveis à aprendizagem, ao longo do percurso escolar das crianças e jovens.

Na verdade, hoje a escola tendo alcançado a meta da *garantia* de acesso e, assim, o ideal de uma “escola” onde estão todos, importa *repensar a sua ação*

considerando a exigência de novos desafios, no atual contexto, que viabilizem o sucesso de todos através da *diferenciação* e *individualização* do ensino e aprendizagem. Acresce a necessidade da escola se identificar como uma *organização democrática*, onde todos os interessados nela participem, pais, alunos, professores, entidades locais, toda a comunidade educativa.

### **Capítulo III - A ação social escolar numa escola secundária**

Na história mais recente, a Constituição da República Portuguesa, de 1976, determina que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, devendo, assim, ser “assegurado o ensino básico universal, obrigatório e gratuito.” (Art.º 74) Ora, nesta perspetiva compete à escola considerar na sua missão educativa a obrigação de intervir ao nível social, assumindo uma dimensão que, timidamente, tinha surgido na última fase do Estado Novo, em algumas orientações normativas. No entanto, decorrente da mudança de regime político, e instaurada a democracia na sequência da revolução de abril de 1974, as profundas alterações sociais e políticas determinam que a escola como instituição educativa ao serviço da sociedade assegure um papel de apoio social, e que se evidencia em vários diplomas legais. Em 1979, é publicado o despacho-normativo nº 171/79 de 24 de julho que regulamenta a ação social escolar nos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário e nas escolas do Magistério Primário, outros documentos legais se sucederam, mas a publicação da LBSE (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) concretiza, de forma inequívoca a função social do sistema educativo português ao instituir de forma clara a Ação Social Escolar. Esta *função social* está presente neste capítulo, nomeadamente, nos artigos referentes aos apoios e complementos educativos, ação social escolar para alunos carenciados e apoio de saúde escolar.

## **1. Saúde e Higiene escolar**

O conceito de saúde escolar está intimamente relacionado com o *projeto* de formação e crescimento integral do indivíduo. Este deve ser capaz de conhecer e promover o seu bem-estar, através de bons e saudáveis hábitos de vida.

Assim, os programas de saúde escolar, ao promoverem a saúde e prevenirem a doença, atuam em simultâneo na educação e na saúde. A sua ação preventiva atua em especial sobre as causas que provocam doenças e mortes prematuras, nomeadamente:

- Consumos do tabaco, álcool e outras substâncias nocivas à saúde.
- As agressões resultantes de comportamentos agressivos e violentos.
- Deficiências na higiene pessoal e alimentar.
- Hábitos e estilos de vida pouco saudáveis.
- Insuficiente educação sexual e reprodutiva.

Ora, a sua concretização deverá orientar-se para os seguintes aspetos concretos dos alunos:

- Avaliação clínica;
- Avaliação nutricional;
- Promoção da alimentação saudável;
- Avaliação oftalmológica;
- Avaliação da saúde e higiene oral;
- Avaliação auditiva;
- Avaliação psicossocial;
- Atualização e controle de vacinação;
- Redução da morbidade e mortalidade provocadas por acidentes e violência;

- Prevenção do consumo do álcool;
- Prevenção do uso de drogas;
- Promoção da saúde sexual e reprodutiva;
- Controle do tabagismo e outros fatores de risco;
- Educação permanente para a saúde;
- Atividade física e saúde;
- Promoção da cultura da prevenção no âmbito escolar;
- Inclusão de temáticas de educação em saúde no projeto pedagógico das escolas.

Em Portugal, as primeiras ações públicas de saúde escolar datam de 1901, com a criação da *Inspeção Sanitária e Escolar*, e tinha por missão fazer inspeções nas salas de aula, hospitais, asilos e outros estabelecimentos de ensino ou beneficência públicos e privados. A tutela era dos administradores do concelho, sendo realizada pelo subdelegado de saúde, na vacinação dos alunos e na fiscalização da higiene das instalações.

Em 1918 a *Inspeção Sanitária e Escolar* foi substituída pela *Repartição de Saúde Escolar*, agora com uma missão mais abrangente, mais centrada no aluno e nas condições do estabelecimento e nos aspetos médico-pedagógico e higiénicos. Os médicos escolares elaboravam o cadastro sanitário do pessoal e dos edifícios escolares e faziam a avaliação dos alunos com maior incidência na oftalmologia, otorrinolaringologia e odontologia. Trata-se de um projeto bastante ambicioso, visando abranger todos os estabelecimentos do país.

Com o *Estado Novo* em 1929 uma nova legislação subordinava os serviços medico-pedagógicos à “*Inspeção de Sanidade Escolar e Educação Física*” da

competência do *Ministério da Instrução Pública*. A *Direção Geral da Saúde Escolar* criada em 1933 visava as condições sanitárias, médico-pedagógicas e higiénicas a alunos, meios de ensino e edifícios. O médico escolar devia participar na saúde da escola do aluno e da família, apoiado na visitadora, cujo perfil incluía conhecimentos de enfermagem e qualidades morais de prudência e habilidade. Apesar da ambição destas legislações, em 1935 o número de escolas com saúde escolar era muito reduzido, existiam apenas cinco médicos escolares que cobriam 90 escolas. Constatou-se o benefício provocado pela saúde escolar no rendimento e na frequência dos alunos e o contágio escolar e extraescolar foi mitigado. Os alunos doentes podiam ser isolados e tratados reduzindo assim os efeitos da malignidade e a morbilidade.

Em 1942 a “*Direção Geral de Saúde Escolar*” passou a “*Direção Geral de Educação Física, Desportos e Saúde Escolar*” e os médicos escolares passaram a estar vinculados às localidades, prestando serviços nas várias escolas e colaborando com os médicos do desporto. Foi dada à educação física uma maior ênfase pela sua importância nas condições físicas e psíquicas dos alunos.

Em 1971 a saúde escolar passou para a responsabilidade do *Ministério dos Assuntos Sociais*, com um carácter mais interdisciplinar e uma ação mais focada no Ensino Básico. Foi criado ainda o *Centro de Medicina Pedagógica de Lisboa* como coordenador e promotor da nova saúde escolar.

Em 1975 os *Serviços Medico-Pedagógicos* dispunham de serviços centrais e locais (por distrito) e *Unidades de Apoio Medico-Pedagógicas* interdisciplinares que integravam médicos, psicólogos, assistentes sociais e professores, proporcionando formação profissional, investigação, diagnóstico e encaminhamento terapêutico dos alunos.

Ao serviço médico-pedagógico competia a prestação direta de cuidados preventivos aos alunos e professores, médico-psicopedagógicos nas atividades de educação para a saúde e consultas de especialidades médicas, com as seguintes ações:

- Efetuar exames gerais de saúde aos alunos;
- Avaliar a sua aptidão para o exercício físico;
- Proceder à avaliação médico-pedagógica dos alunos com dificuldades escolares, providenciando o encaminhamento e seguimento adequado aos que dele necessitassem;
- Seguimento dos alunos acidentados e prevenção dos acidentes escolares;
- Efetuar a vigilância epidemiológica dos alunos e do restante pessoal da escola;
- Vigiar as condições de higiene e segurança das instalações escolares e proximidades;
- Vigiar a adequação dos alimentos fornecidos nos estabelecimentos de ensino e as condições higiénicas da sua preparação e conservação;
- Atuar junto dos alunos, professores e pais numa perspetiva de educação para a saúde e higiene mental;

Em 1990 a saúde escolar ainda não cobria todo o ensino público. Neste sentido, uma nova legislação colocava como meta a promoção da saúde de todos os alunos inseridos na escolaridade obrigatória. Centrava-se na educação para a saúde, na prevenção primária e secundária da doença e na adequação do processo educacional às eventuais dificuldades ou deficiências crónicas ou agudas dos alunos, orientando-os para o ensino geral ou especial. As ações concretas associadas a estes objetivos seriam levadas a cabo por serviços especializados dos *Centros de Saúde*, em

articulação com os restantes organismos do *Serviço Nacional de Saúde* criado em 1979, bem como os *Serviços de Medicina Pedagógica do Ministério da Educação*.

Em 1993, foi instituído o *Programa de Promoção e Educação para a Saúde*, com o objetivo de fomentar a articulação das ações de promoção e educação para a saúde, reforçado em 1998 com o primeiro *Despacho Conjunto dos Ministérios de Educação e da Saúde* para operacionalizar a *Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde*.

Em 2001 os médicos e os enfermeiros escolares dos *Centros de Medicina Pedagógica* foram integrados no *SNS*.

Em 2005, a educação para a saúde e educação sexual são áreas não disciplinares que integram a *atividade educativa* sob responsabilidade da escola. Numa perspetiva de melhorar a qualidade nutricional da alimentação dos alunos foi aprovado o programa de fornecimento de refeições escolares aos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, o programa de leite escolar, o regulamento dos bufetes escolares, da fruta escolar, em termos de alimentação saudável, e condições de higiene.

Em 2009, foi estabelecido o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar, em toda a rede de escolas públicas e privadas.

Deste modo, a saúde escolar tem vindo a adaptar-se às necessidades das crianças e jovens e às preocupações dos formadores ao longo dos tempos. Para isso, a educação e a saúde agregam parcerias que conduzem à promoção de estilos de vida saudáveis e alertam para comportamentos de risco com implicações na saúde e na qualidade de vida de todos os intervenientes.

O artº 28 da LBSE (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) determina que “será realizado o acompanhamento do saudável crescimento e desenvolvimento dos alunos, o qual é assegurado, em princípio, por serviços especializados dos centros comunitários de

saúde em articulação com as estruturas escolares”. Ora, para garantir esta cooperação da escola com as famílias, nomeadamente, as que manifestam carências socioeconómicas, *decreta-se* a gratuitidade da escolaridade obrigatória, como instrumento propício à sua universalidade, e estabelece-se um conjunto de apoios complementares à educação, como o fornecimento de refeições escolares gratuitas, disponibilidade de transportes escolares, distribuição diária de leite, ao nível pré-escolar e 1º ciclo, entre outras medidas que garantam o desenvolvimento saudável e pleno dos alunos.

Em conclusão, o nível geral de saúde de uma comunidade é fortemente determinado pelas condições de vida, educação, acesso e qualidade aos cuidados de saúde. Quando os cuidados primários de saúde são de acesso universal e facilitados por soluções de proximidade potenciam estilos de vida saudáveis e indutores de redução dos gastos excessivos no tratamento das doenças. A saúde escolar assume, deste modo, um papel determinante na criação de adultos saudáveis, na vertente da prevenção nesta fase da vida, na formação de uma educação para a saúde e no desempenho escolar global. Alunos saudáveis produzem melhores resultados e adquirem melhor formação e potenciam benefícios profissionais e sociais futuros.

A evolução verificada em Portugal no último século pode ser considerada notável, estando em linha com os resultados em que a *OMS (Organização Mundial de Saúde)* situa Portugal, nomeadamente na redução da mortalidade infantil e no incremento da esperança de vida.

Foi a partir dos anos 70 do século XX que mais se fizeram sentir os apoios à saúde escolar, que se confundem com os apoios à escola pública e com as fases da criação e desenvolvimento do *Serviço Nacional de Saúde (SNS)*, que se caracteriza por ser geral na cobertura, universal no acesso, tendencialmente gratuito no ato e

com uma ênfase muito forte nos cuidados primários - prevenção. Neste sentido, o desempenho do SNS potencia a eficácia e a ação da saúde escolar, porque promove a montante a saúde reprodutiva, neonatal e infantil, geradoras de crianças saudáveis. A escola a jusante, apoiando-se no SNS, deve zelar com rigor a saúde dos seus alunos, na vigilância, prevenção e encaminhamento a cuidados de saúde ou outros, sempre que necessários.

As condições socioeconómicas, familiares, de habitação, alimentação e higiene, potenciam também o bom desempenho da escola, assumindo-se conjuntamente como determinantes dos níveis de saúde dos cidadãos e de desenvolvimento global da sociedade.

Ora, competindo à escola *educar, formar, cuidar...*, existe, formal e mesmo informalmente, um trabalho articulado entre os responsáveis de escola e os profissionais de saúde, das instituições locais de saúde, de forma a assegurar o bem estar e as condições físicas que permitam um desenvolvimento cognitivo, psicossocial, essencial ao sucesso escolar de todos os alunos. No presente, a escola assume um papel determinante na implementação de um *Plano de Promoção para a Saúde* da população escolar, que lhe é conferido pela publicação de vários diplomas legais, entre estes, o despacho nº 19737/2005, de 13 de setembro, que estabelece os princípios orientadores da implementação do “Plano de Promoção para a Saúde escolar”. O Despacho nº 2506/2007, de 20 de fevereiro, determina a designação, em cada escola, de um docente responsável pela coordenação da *educação para a saúde*, e as escolas passam a ter em conta um conjunto de iniciativas integradas nos planos anuais de atividades, devidamente articuladas com os profissionais de saúde local. Ainda neste sentido, outras iniciativas são tomadas, em anos posteriores, como a

aplicação, de novo, da educação sexual em meio escolar, conforme se determina na Lei nº 60/2009, de 6 de agosto.

Em 2009, resultante de um alerta nacional de uma pandemia denominada Gripe A, divulga-se junto de todas as escolas um *Plano de Contingência* devidamente organizado e direcionado para a preservação de toda a comunidade educativa em boas condições higiénicas e sanitárias.

No momento atual e no caso da ESJGZ, a situação socioeconómica do país *justifica* uma especial atenção da escola no exercício da sua *ação social* junto da comunidade escolar, e, por conseguinte, além do que já foi referido, procura-se estabelecer uma permanente relação de cooperação e proximidade com a entidade de saúde local, de forma a contribuir para o bem estar e saúde de todos.

Ao nível do plano de atividades que se desenvolvem, anualmente, sob coordenação dos vários responsáveis escolares, existe uma articulação com as diversas entidades e organismos que, neste âmbito, cooperam com a ESJGZ.

## **2. Auxílios económicos**

O Projeto Educativo da Escola Secundária João Gonçalves Zarco refere na sua introdução que, *os novos desafios sociais reclamam, cada vez mais, uma escola que habitue cada um ao esforço, ao trabalho, ao questionamento, à pesquisa, à construção, à inovação, a ir mais longe, para se poder manifestar naquilo que é.* Associado a esta missão de escola, existe uma identidade, um sentido de pertença e um compromisso com o meio onde se situa a referida escola.

Se no passado, a escola *servia* os bons alunos, todos os que *queriam* estudar e *ter* bons resultados, a escolaridade obrigatória fez do insucesso e abandono escolar flagelos sociais que à escola compete combater, prevenir ou resolver, constituindo

assim um desafio e uma intervenção permanente das políticas educativas e sociais em ação.

A partir de 1986, a escola assume, de forma clara e concreta, novos desafios educativos perante a sociedade: os alunos são integrados na escola a quem compete motivar, inovar, recriar, ensinar *diferenciadamente*, e, deste modo, obter resultados escolares positivos. Entramos na era dos *projetos educativos*, pelos quais a escola tenta garantir o sucesso de *todos*.

Na sequência das orientações políticas de reforço de apoio social à comunidade escolar, apresentadas em vários documentos legais, nomeadamente a partir de 2009, a escola vê reforçada a sua ação social, estendendo os benefícios económicos aos alunos do ensino secundário, considerando as alterações dos limites de capitação dos rendimentos das famílias, além da comparticipação em transportes, livros e material escolar, refeições e simplificação dos critérios de posicionamento do escalão de beneficiário. Todas as medidas são conducentes à promoção da equidade e diminuição das desigualdades no acesso à educação, considerando as condições desfavoráveis em que se encontram as famílias, nomeadamente, com dificuldades de natureza económica e social.

No contexto atual onde as dificuldades, incertezas e insegurança são receios e dúvidas na sociedade de hoje, a escola *sente* responsabilidade acrescida de criar todas as condições para garantir o pleno sucesso das crianças e jovens em idade escolar, enfim, o que Azevedo J. denomina de *escola educativa*.

A primeira década do séc. XXI é assinalada por um conjunto de medidas legislativas, enquadradas numa política educativa de grande impacto social, tanto ao nível interno da organização escola como nas relações desta com a *sociedade* que a

utiliza. Assim, os governantes e responsáveis de cada escola, em articulação com os municípios, comprometem-se a implementar, entre outras iniciativas:

- Escola a tempo inteiro no 1º ciclo
- Valorização e acréscimo das atividades de enriquecimento curricular (Inglês, Música, Dança, etc.)
- Universalização da educação pré-escolar
- Requalificação e reorganização da rede e parque escolar

Ao nível do ensino secundário, a obrigatoriedade de frequência escolar até aos 18 anos justificou o alargamento da ação social escolar e de apoios complementares a conceder às famílias mais carenciadas. Considerando-se que o insucesso e abandono escolar ainda apresentam taxas elevadas, a frequência de Cursos de Educação e Formação (CEF) a todos os jovens com 15 anos de idade são a alternativa frequente para promover o sucesso, assim como se promove o alargamento da oferta formativa dos cursos profissionais nas escolas secundárias e, ainda, a criação dos Centros de Novas Oportunidades, iniciativa que procura, em certa medida, *repescar* os que precocemente tinham abandonado a escola.

A atual escola secundária e antiga Escola Industrial e Comercial de Matosinhos, criada para o ensino técnico nos anos 50 como resposta ao aumento da procura de ensino nessa época, tomou mais tarde a designação de Escola Secundária nº1 e, no presente, João Gonçalves Zarco, nome do seu patrono. Tem, atualmente, cerca de 1300 alunos, dos quais 27% foram subsidiados pelos serviços de Ação Social Escolar, beneficiando 45 alunos de Bolsa de Mérito.

Na verdade, o progresso e crescimento que, em matéria de educação se tem vindo a registar nas últimas décadas, as necessárias condições de apoio favoráveis às

famílias, para a educação e escolaridade dos seus filhos, vão estando presentes no quotidiano das organizações escolares. Os documentos orientadores internos da escola demonstram essa preocupação, desde o apoio pedagógico acrescido aos alunos com dificuldades de aprendizagem, as medidas de apoio social nas refeições escolares, transportes, banco de manuais e materiais escolares, visitas de estudo, etc. Também ao nível da oferta curricular de escola existe a preocupação dos decisores escolares se ajustarem à realidade social e institucional do meio envolvente, destacando-se a valorização social/pessoal de toda a formação mas em particular a formação profissional e o alargamento de parcerias e relações de cooperação com instituições empregadoras a fim de se estabelecerem protocolos de estágio e de formação em áreas técnicas.

A escolaridade obrigatória até aos 18 anos acentua, por um lado, a necessária qualificação para a vida ativa, por outro leva-nos a garantir o sucesso educativo de todos, e, neste sentido, deve ser fomentada uma política educativa, *tendencialmente*, descentralizadora, reforçando-se o papel dos agentes locais, tanto das escolas como das autarquias. Impõe-se, deste modo, uma intervenção da escola alicerçada em algumas *práticas* de autonomia, que se apresentam, frequentemente, sob a denominação de *projetos*.... Estas *práticas* justificaram a proposta de celebração de um “contrato de autonomia”, entre a escola e o Ministério da Educação, em 2007, revisto e renovado em 2013, cuja finalidade prioritária se define como um instrumento operativo ao serviço da educação e da escola pública.

Desde sempre os resultados escolares, globalmente denominados por sucesso educativo, foram e são uma preocupação de todos os que estão envolvidos na educação. Mas, além do *valor quantitativo* do sucesso (nº de aprovações) importa ter

em conta as condições em que ocorre ou a falta das mesmas e, assim, devemos identificar o seu *valor qualitativo*.

Os quadros que se apresentam a seguir e a respetiva representação gráfica são referentes aos últimos três anos letivos e procuram estabelecer uma relação (simples) entre os alunos beneficiários da Ação Social Escolar (auxílios económicos) e o sucesso escolar. A descrição dos valores quantitativos remetem, ainda para uma relação indireta com as alterações introduzidas pelos normativos reguladores, anualmente, do montante e requisitos necessários a essa atribuição por aluno. De referir que os dados apresentados têm como fonte documental os *mapas financeiros* (modelo DRE/ASE nº1/94) da área de contabilidade escolar, enviados aos serviços regionais e, no final de cada ano económico, apresentados em relatório de conta de gerência da escola.

Quadro A – Resultados escolares

| Anos | Alunos    |                                  | Alunos subsidiados |                                     |           |                                     |
|------|-----------|----------------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------|-------------------------------------|
|      |           |                                  | Escalão A          |                                     | Escalão B |                                     |
|      | N.º Total | % de alunos totais que transitam | N.º Total          | % de alunos Escalão A que transitam | N.º Total | % de alunos escalão B que transitam |
| 2010 | 1.081     | 81,5%                            | 152                | 87,5%                               | 157       | 77,1%                               |
| 2011 | 1.166     | 84,3%                            | 144                | 90,3%                               | 121       | 91,7%                               |
| 2012 | 1.219     | 87,9%                            | 198                | 86,9%                               | 159       | 92,5%                               |

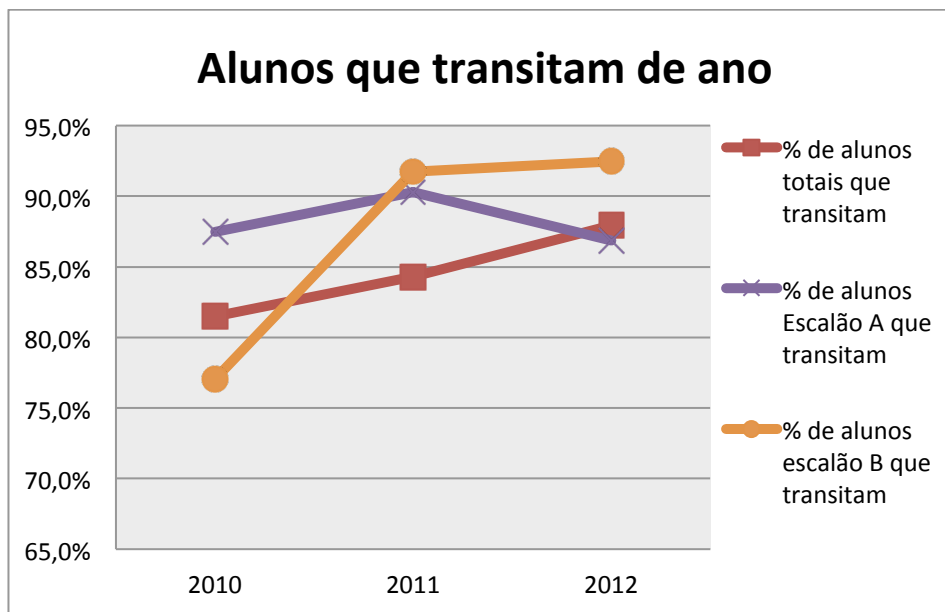


Gráfico 1 - Alunos que transitam de ano

No quadro e no gráfico são apresentados os resultados académicos referentes aos três últimos anos letivos sendo de referir que o aproveitamento global se situou sempre acima dos 80%, crescendo de 81,5% em 2010 para 87,9% em 2012. Analisando em pormenor o aproveitamento dos alunos subsidiados, este situa-se, globalmente, acima da média geral, entre os 86,9% e os 90,3%, no escalão A e os 77,1% e os 92,5%, no escalão B. Pode, assim, inferir-se como positivo o impacto dos auxílios económicos, em ambos os escalões, na progressão da escolaridade dos alunos, alavancando estes alunos a um nível de progressão acima da média geral dos alunos.

Quadro B - Auxílios económicos

|                    | 2010    | 2011    | 2012    |
|--------------------|---------|---------|---------|
| Livros e material  | 82.441  | 65.193  | 55.742  |
| Alimentação        | 156.101 | 136.799 | 147.230 |
| Total              | 238.542 | 201.992 | 202.972 |
| Subsidio por aluno | 772     | 762     | 569     |

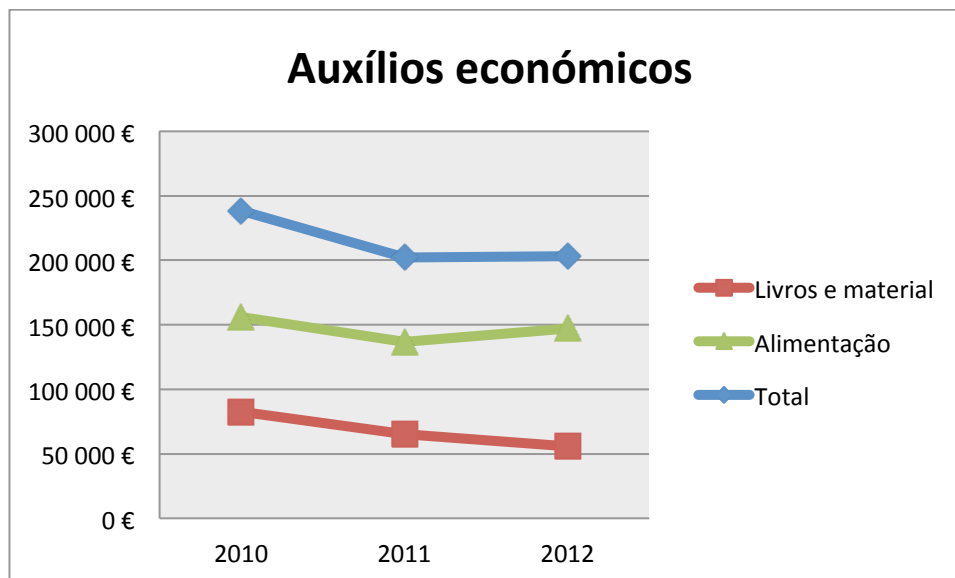


Gráfico 2 - Auxílios económicos

A análise dos dados do quadro B e do gráfico 2, em articulação com a análise já apresentada, relativamente ao quadro A e ao gráfico 1, permite-nos concluir que, desde 2010, os auxílios económicos atribuídos aos alunos têm vindo a diminuir. Contudo, o quadro C e o gráfico 3 evidenciam que, apesar do montante de auxílios económicos ter diminuído ao longo do período, o número de alunos apoiados cresceu em 2012, o que mostra que os auxílios têm sido distribuídos por um número crescente de alunos que deles necessitam, permitindo, desta forma, a prossecução de melhores resultados académicos.

Quadro C – Alunos subsidiados

| Anos      | Nº Alunos | Escalão A | Escalão B | Totais | % Subsidiados |
|-----------|-----------|-----------|-----------|--------|---------------|
| 2010/2011 | 1.081     | 152       | 157       | 309    | 28,6%         |
| 2011/2012 | 1.166     | 144       | 121       | 265    | 22,7%         |
| 2012/2013 | 1.219     | 198       | 159       | 357    | 29,3%         |

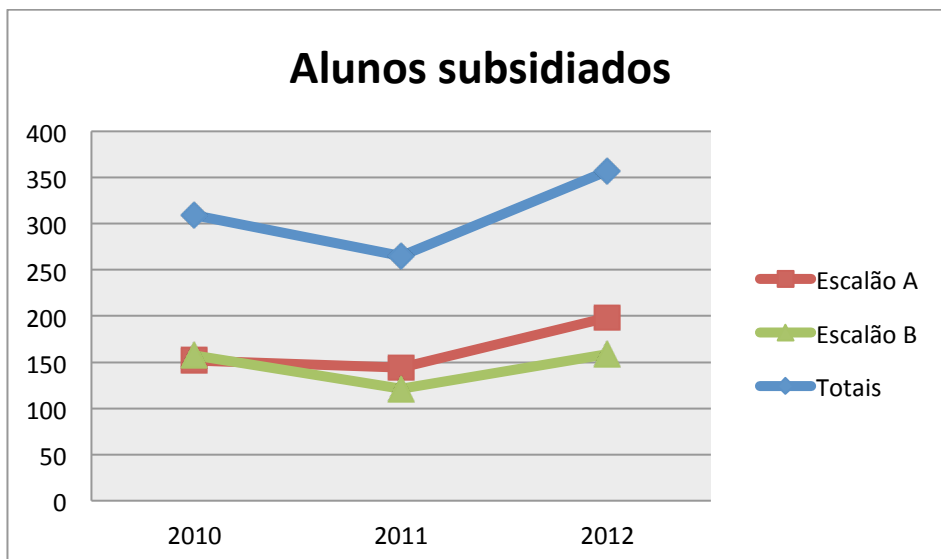


Gráfico 3 - Alunos subsidiados

Quadro D – Mapa económico (euros)

|                   | 2010    | 2011    | 2012    |
|-------------------|---------|---------|---------|
| Receitas públicas | 82.002  | 60.690  | 62.335  |
| Receitas próprias | 167.949 | 148.562 | 155.588 |
| Apoios sociais    | 248.992 | 208.254 | 212.783 |
| Auxílios diretos  | 40.825  | 27.882  | 33.831  |
| Bolsas de mérito  | 42.133  | 37.311  | 21.380  |
| Refeitório        | 48.556  | 31.861  | 41.107  |
| Bufete            | 107.544 | 104.885 | 107.922 |
| Outros            | 9.934   | 6.315   | 8.543   |

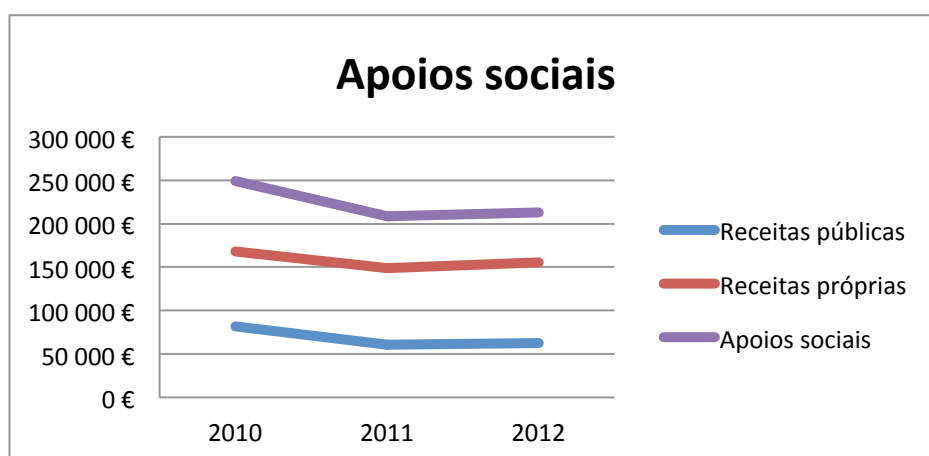


Gráfico 4 – Apoios Sociais



Gráfico 5 – Tipos de Apoios Sociais

Como já foi referido, a análise quantitativa dos dados, por simbólica e reduzida, não permite inferir afirmações devidamente sustentadas. Contudo, leva-nos a estabelecer uma certa relação de causa – efeito, além de se considerar que a ação social escolar, pela sua essência e finalidade, contribui para que a função social da escola se cumpra.

### 3. Algumas práticas informais

Além dos normativos legais que orientam a ação social escolar a implementar no universo de todos os estabelecimentos de ensino público, em muitas ocasiões do quotidiano escolar de cada instituição, ocorrem práticas que, de forma discreta e informal, justificam o contributo de solidariedade social da escola, constituindo, no tempo atual um dos mais importantes desafios da educação e de todos os atores nela envolvidos para com estratos sociais menos favorecidos. Assim, alguns relatos merecem a nossa reflexão relativa ao papel que cada professor ou agente educativo tem face a situações *delicadas e humildemente impercetíveis*.

Em caixa relata-se uma situação ocorrida recentemente, em que se evidencia o papel ativo e interventivo do professor que tem o cargo de *supervisor* (diretor) no que se relaciona com o seu grupo de alunos. Como estabelecido institucionalmente, o diretor de turma relaciona-se com os pais, professores e demais membros da comunidade, Embora, exista uma *finalidade formal* do papel que ao diretor de turma se atribui, efetivamente, cumpre, com frequência, uma *função informal*. Na verdade, a escola vai concretizando a sua missão de face voltada para a escuta, observando e garantindo as condições essenciais de aprendizagem de todos os alunos.

Muitas outras descrições podiam mostrar a(s) outra(s) face(s) de uma escola, o lugar onde diariamente vive grande parte da sociedade do mundo de hoje, e, onde se procura, permanentemente, a arte de se *educar, formar*, para viver bem e feliz. A este propósito seguem-se dois relatos que, entre outros, continuam a credibilizar a nossa profissão: ser Professor não é só a pessoa que ensina, é também quem *identifica a escola com rosto humano* e se mostra atento *às pessoas que moram nos alunos* (Azevedo, 1994:303).

## Situação 1

### Onda de solidariedade

O aluno M., embora cumpridor das tarefas escolares, não transcrevia o que os professores registavam no quadro de sala de aula. Insistentemente, a Diretora de Turma (DT) questionava-o sobre esse procedimento e, após alguns encontros com a mãe, a quem se pedia a colaboração familiar no acompanhamento do aluno, foi dada a conhecer a razão do *incumprimento* do registo das tarefas em sala de aula: o aluno precisa de usar óculos e a família, a viver a situação de desemprego, não dispunha do valor necessário à aquisição dos mesmos.

A DT partilha o caso com todos os docentes e Associação de Pais, através do correio eletrónico interno, colocando-se na sala de professores uma caixa para receber o contributo de cada um, sob a forma oculta de quem dá e de quem há-de vir a receber. Alguns dias depois, o M. usava óculos e cumpria com as suas obrigações escolares.

A seguir uma outra situação que bem se podia titular como: *sinais dos tempos...* lamentavelmente, não é um caso esporádico, dado que, noutros contextos e circunstâncias, sempre ocorreram; contudo, o procedimento e atitude adotados face à situação, permite-nos reforçar o papel da escola e seus responsáveis na remediação, ainda que temporária, de problemas e dificuldades diversas. A este propósito, destacamos a ação conjunta da escola e autarquia em assegurar a refeição diária a todos os alunos carenciados, em período de férias escolares, numa das cantinas das escolas do concelho.

O relato da situação que a seguir se descreve, enquadra-se, num primeiro momento, numa atividade de controlo de funcionamento do refeitório, dada a

necessidade de melhorar a qualidade de prestação desses serviços, sob orientação da equipa de autoavaliação da escola. Ora, se por um lado a aplicação de inquéritos de satisfação tem como principal finalidade a identificação dos aspetos a considerar num plano de melhoria da organização, por outro, e de forma imprevista, permitiu-nos *chegar* a alunos que encontram, de forma disfarçada e discreta, a *possibilidade* de se alimentarem na escola, dada a *impossibilidade* de tal acontecer no ambiente familiar.

## **Situação 2**

### **Insuficiência alimentar**

Hora de almoço no refeitório, muitos alunos e, frequentemente, “queixas” de alguns sobre a *reduzida* porção do prato que a funcionária apresenta na bandeja.

Estas lamentações levam-nos a aplicar um inquérito de satisfação, sob controlo da equipa de autoavaliação. Os resultados mostram uma satisfação geral do serviço de refeitório, contudo o *grupo* de alunos insatisfeitos mantinham, diariamente, o pedido de repetição da refeição.

Identificamos a causa de tal insatisfação: tratava-se da única refeição do dia para alguns deles e a principal refeição para outros, dada a situação de carência económica das suas famílias, apesar dos benefícios económicos da escola e segurança social.

A situação diagnosticada de refeição única foi, de imediato, analisada em articulação com alguns membros internos da escola (Direção, ASE, DT), e cada aluno, contactado individualmente, foi informado que a escola disponibilizava-lhe outros momentos de complemento da refeição de almoço: pequeno-almoço e lanche.

## Conclusão

No passado como no presente a escola, os profissionais que nela *vivem*, os alunos, as famílias continuam a acreditar que o conhecimento, indissociável do afeto, advém do que na escola se *aprende* e, muitas vezes, *de quem e como* ensina.

Hoje, em tempo de incertezas e de falta de clareza, quanto à missão social e profissional dos docentes, a formação contínua deve manter a procurado conhecimento para uma ação educativa junto dos alunos e comunidade, capaz de melhorar o sucesso e a qualidade dos resultados escolares.

Desde o início deste trabalho que temos presente uma análise reflexiva acerca do exercício profissional da docência e a relação desta com a organização da comunidade educativa em que estamos inseridos. Ora, esta reflexão mostra-nos que existe, ainda, um longo caminho a percorrer em busca de maior conhecimento, impulsionados para uma contínua descoberta do saber.

A incursão histórica que apresentamos procurou colocar a escola como instituição indispensável à sociedade e, neste sentido, o reconhecimento da escola como instituição ao serviço da comunidade deve garantir um ensino de qualidade e ser *útil* a todos que nela *vivem*, impondo-se como uma prioridade social. Ora, a elaboração deste relatório reflexivo teve um impacto pessoal e profissional de grande significado, interferindo em cada momento da nossa atividade profissional, e neste sentido, são de realçar alguns aspetos enriquecedores das nossas competências e motivações profissionais, indutoras de melhores práticas no futuro, pela atitude reflexiva que adotamos.

Concluimos com algumas considerações finais que entendemos destacar, pela oportunidade que nos foi dada a conhecer de algo mais sobre a democratização da educação:

- Repensar e avaliar, retrospectivamente, um percurso profissional de mais de três décadas, centrado no desempenho de funções pedagógicas, na função social da escola e na sua evolução.
- Refletir sobre o papel do serviço público de educação em interação com o desenvolvimento económico e social, potenciando-o e sendo potenciado por este, ainda que condicionado por orientações políticas e visão individual de alguns governantes.
- Compreender a situação atual da educação e da escola pública em Portugal, à luz de uma análise do percurso histórico que contribuiu para a sua atual estruturação.
- Identificar as necessidades complementares de certos alunos, condicionadoras do seu desempenho e os meios de as colmatar, nomeadamente no âmbito da saúde escolar, dos apoios alimentares e de material escolar, do apoio educativo especial e da interação com as respetivas famílias e meio envolvente.

E, a nossa presença junto de todos que partilham a escola vai continuar a ajudar *a ensinar, aprendendo*, sabendo que a garantia da entrada e permanência dos alunos na escola por si só é muito pouco para assegurar a democratização do ensino, mas tendo a consciência do alcance da ação social escolar para que a democratização se cumpra.

## Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, J. (1994). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*. 1ª edição. Porto: Edições ASA.
- CARVALHO, R. (1986). *História do Ensino em Portugal, desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAVACO, M. H. (1991) – *Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças*. In António Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- CUNHA, A.C. (2008) - *Ser Professor - Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- FERNANDES, A. S. (1998). *A escola e as outras instâncias educativas*. In E. L. Pires, A. S. Fernandes & J. Formosinho. *A Construção Social da Educação Escolar*, 2ª ed. (pp.63-70). Rio Tinto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. (1998). *A igualdade em educação*. In E. L. Pires, A. S. Fernandes & J. Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar*, 2ª ed. (pp. 169-186). Rio Tinto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. & SARMENTO, M. J. (1999). *A dimensão sócio organizacional da escola-comunidade educativa*. In J. Formosinho et al., *Comunidades Educativas: Novos desafios à educação básica* (pp. 71-87). Braga: Livraria Minho.
- GRÁCIO, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

- HUBERMAN, M. (1992). *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. In António Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- MACHADO J. e FORMOSINHO, J. (2011). *Escola, Igualdade e Autonomia*. In *A Cidadania e a Democracia nas Escolas*. Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp.15-26.
- MACHADO, J. e FORMOSINHO, J. (2011). *Igualdade em educação, Uniformidade Escolar e Desafios da Diferenciação*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional. 2011, vol.11, pp.29-43.
- NÓVOA, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2003). *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121\\_1\\_1\\_11.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_1_11.pdf), (consulta 7 de junho de 2013)
- NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- NÓVOA, A. (s/d). *Formação de Professores e Profissão Docente*. [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf), (consulta 15 de maio de 2013)
- ROLDÃO, M. C. (2004). *Escolaridade Obrigatória, Insucesso e Abandono Escolar: Obrigatoriedade Porquê? E Insucesso de Quem?*. In: (Atas)/Seminário Lei de Bases da Educação, 16-30 de outubro 2003. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- SILVA, A. C. (2006). *LBSE: 20 anos depois ou 20 anos depois da LBSE?*. Revista Portuguesa de Educação, vol.19, nº2, pp.261-265.

TEODORO, A. (2001). *A Construção Política da Educação, Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

## **Referências legislativas**

Lei nº 1941/36 de 11 de abril 1936

Lei nº 2025/47 de 17 de julho 1947

Lei nº 5/73 de 25 de julho 1973

Lei nº 46/86 de 14 de outubro 1986

Lei nº 60/2009 de 6 de agosto 2009

Lei nº 85/ 2009 de 27 de agosto 2009

Decreto-lei nº 26893/36 de 15 de agosto 1936

Decreto-lei nº 31431/41 de 29 de julho 1941

Decreto-lei nº 40964/56 de 31 de dezembro 1956

Decreto-lei nº 42994/60 de maio 1960

Decreto-lei nº 45810/64 de 9 de julho 1964

Decreto-lei nº 37028 de 25 agosto 1948

Decreto-lei nº 37029 de 25 agosto 1948

Decreto-lei nº 47480 de 2 de janeiro

Decreto-lei nº 254/72 de 27 de julho 1972

Decreto-lei nº 409/89 de 18 de novembro 1989

Decreto-lei nº 2506/2007 de 20 de fevereiro 2007

Decreto-lei nº 47587/67 de 10 de março 1967

Decreto-lei nº 176/2012 de 2 de agosto 2012

Despacho nº 19737/2005 de 13 de setembro

Despacho nº 2506/2007 de 20 de fevereiro