

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PROPÓSITO DO "PROJECTO: REFLEXÃO PARTICIPADA SOBRE OS CURRÍCULOS DO ENSINO BÁSICO"

MARIA DE JESUS FONSECA *

* Prof. Adjunta da ESEV

EM JEITO DE NOTA DE ABERTURA

Declaro-o aqui solenemente: tenho uma dívida, uma dívida eterna, de gratidão e reconhecimento, pelo sistema de ensino e pelas instituições que me formaram. Em todas elas aprendi alguma coisa e em todas elas 'ganhei' alguma coisa que não tinha.

E faço esta declaração pública num momento em que tanto se desconfia e desvaloriza o nosso sistema de ensino, num segmento do qual trabalho, porque está em crise, diz-se. Ora, não será próprio da sua natureza o estar permanentemente em crise? Desconfio de um sistema educativo que não esteja em crise. É um sistema já sem vida, mecânico, de tanta rotina, e que se julga a si próprio cheio de 'certezas' e de 'verdades'; é um sistema que se putrefaz, sem cheiros. Aliás, também o sistema de ensino que frequentei foi alvo de contestações e de críticas, as mesmas de hoje. De 'frangos de aviário' a 'geração rasca', apenas muda a terminologia e, sinceramente, não sei qual das expressões prefira ... Nenhuma!

Mas a maior das minhas dívidas, devo-a à instituição de ensino superior por onde passei e aos seus docentes que foram meus professores¹ : a Universidade de Coimbra, onde fui aluna da Faculdade de Letras. Mas isto não é importante, porque qualquer instituição de ensino superior, julgo, me daria o que ela me deu.

Foi aí que me ensinaram a aprender a aprender. Foi aí que aprendi a pensar, a ajuizar, a julgar, de moto próprio. Foi aí que alarguei horizontes e desenvolvi a capacidade crítica, que, reconheço, não tinha. Foi aí que me muniram dos instrumentos necessários e me prepararam para fazer face às aventuras com que a vida nos brinda. Esta é uma dessas aventuras. De facto, nunca pensei fazer o que estou a fazer, nunca julguei vir a leccionar algumas das disciplinas que tenho leccionado, nunca pensei tratar temas que agora se me deparam. Temas para os quais não tinha qualquer preparação, pois não constituíram matéria da minha formação inicial. Daí esta consciência aguda de uma dívida que pago com imensa gratidão, enorme respeito e profundo reconhecimento. É que foi lá que me ensinaram o fundamental

para a vida. É que foi lá que me ensinaram a investigar, a saber como procurar... É que foi lá que me ensinaram a aprender a aprender.

1 Não posso deixar de lembrar dois dos meus mestres: O Dr. Arnaldo de Miranda Barbosa que já não está entre nós; considerava ele que a filosofia não era coisa para mulheres e o que devíamos era estar todas em casa a coser meias e a tratar dos maridos e dos filhos; Quando foi meu professor, no 1º ano de curso, corria o ano de 1972, distinguiu-me, contudo, com a classificação mais alta. Relembro-o como um bom mestre pela sua extrema clareza, pelo modo simples e lógico como nos expunha. Não posso deixar também de salientar o Prof. Doutor Miguel Baptista Pereira, por ser uma daquelas raras personalidades que se sabe fazer amar pelos alunos; pelo seu imenso saber e pela actualidade desse saber; pela sua espantosa facilidade de nos fazer ver relações onde não as suspeitávamos, pelo seu domínio amadurecido de todo o pensamento filosófico e mesmo cultural, pela sua clareza e profundidade.

Metodologia e Análise de Dados

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PROPÓSITO DO "PROJECTO : REFLEXÃO PARTICIPADA
SOBRE OS CURRÍCULOS DO ENSINO BÁSICO"
OU
DA IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Este projecto, recentemente lançado pelo Departamento de Educação Básica, apresenta, como propostas para reflexão e discussão, pelas escolas e pelos professores, três documentos sobre os quais escolas e professores se devem pronunciar:

Documento 1 : "Gestão Curricular - Linhas Orientadoras"

Documento 2 : "Perfil de Competências à Saída do Ensino Básico"

Documento 3 : "Aprendizagens/Aquisições Nucleares, por Área e Disciplina, à Saída de Cada Ciclo, a Nível Nacional"

Documento 3 a) ; "Aprendizagens/Aquisições Nuclares no Final do 1º Ciclo"

Documento 3 b) : "Aprendizagens/Aquisições Nucleares no Final do 2º Ciclo"

Documento 3 c) : "Aprendizagens/Aquisições Nucleares no Final do 3º Ciclo"

Em primeiro lugar, cumpre-nos louvar esta iniciativa do Ministério da Educação¹, através do Departamento de Educação Básica², não apenas porque se trata de uma iniciativa cuja necessidade é patente e se tornava premente, mas também porque não tem sido prática do ME dar a voz aos intervenientes no processo educativo. De facto, não tem sido essa a nossa habitual tradição, mas sim a de tomar todas as decisões centralmente. Isto é, até agora, sempre se tem considerado que as grandes decisões sobre o currículo, sobre o que deve ser aprendido e ensinado na escola, designadamente quer a nível dos fins (para quê?), quer a nível dos conteúdos (o quê?), é da competência exclusiva de 'especialistas', peritos nessas questões. E, obviamente, que os professores não cabem dentro desse grupo especializado.³ Por isso, a este nível, não tem sido tradição, no nosso sistema educativo, a participação dos intervenientes mais directos no processo educativo. O mesmo se passa, substancialmente, a nível dos programas, o que implica que a lógica assumida por ambas as partes, quer pelo ME quer pelos professores, é uma lógica da obediência, da execução, da adopção. Isto é, cabe aos professores, enquanto intervenientes no processo, obedecer às normas e prescrições definidas a nível central, adoptar essas prescrições e cumpri-las, executando-as ou aplicando-as. Assim, o professor é considerado como mero consumidor passivo de currículos e programas, como mero executor, mais ou menos mecânico.

Este projecto, a partir dos documentos que o consubstanciam, revela uma inflexão nesta lógica. Parece, assim, que se quer passar de uma lógica da obediência a uma lógica da autonomia, de uma lógica da execução a uma lógica da parceria, da co-autoria e da co-responsabilização, de uma lógica da adopção a uma lógica da participação. Bem sabemos, por experiências anteriores de fracasso, um pouco por toda a parte, que qualquer mudança, qualquer inovação, qualquer reforma educativa, cuja face mais visível é sempre a reforma curricular⁴, só se torna real e efectiva ao nível da prática. Não basta decretar a mudança, é preciso implementá-la, realizá-la. Se a realização e a prática não mudarem, então, afinal, nada muda... É, então, na escola que a mudança acontece, é aí que ela se realiza. E os professores são os

principais actores da implementação, logo, os realizadores da mudança. Por isso, não há reforma curricular que resista à indiferença dos professores, não há reforma que se faça contra a vontade dos professores, sem os professores. Reforma que não entusiasme, comprometa e envolva os professores, pura e simplesmente, não existe. Ora, parece ser isto que o documento 1 consubstancia. (Cf. Doc. 1:10)

Outra novidade que nos parece de realçar é a de se considerar que todos os documentos, e referimo-nos não tanto aos documentos 1 e 2, que são de carácter mais geral e dizem respeito ao currículo de todo o ensino básico e às suas finalidades, pelo que, necessariamente, devem ser debatidos por todos os professores, mas sobretudo aos documentos 3a), 3b) e 3c), referentes, respectivamente, ao 1º, 2º e 3º ciclos, portanto muito mais parcelares e mais específicos, porquanto se trata de se pronunciar sobre "aprendizagens/aquisições nucleares, por área ou disciplina", deverem ser, igualmente, debatidos por todos os professores, independentemente do ciclo a que pertençam e da(s) disciplina(s) que leccionem. "Debate de todos os documentos pelos docentes e escolas de todos os ciclos, a fim de garantir uma perspectiva global - e não fragmentada - do Ensino básico" (Doc.1:2) Assim sendo, também aqui se imprime uma nova lógica, abandonando-se uma lógica disciplinar - em que cada professor é o 'especialista' da sua matéria e da sua disciplina, em que cada professor está encerrado no ghetto da sua estaque ilha disciplinar - para uma lógica interdisciplinar e mesmo transdisciplinar. Também lhe poderíamos chamar uma lógica formativa (aliás, à semelhança da nova lógica que se quis imprimir ao currículo⁵), em que todos os professores devem pronunciar-se sobre todas as questões⁶ e na qual o professor deve ultrapassar as fronteiras estreitas da sua disciplina, para passar a ter como horizonte, já não o programa, mas sim o currículo, possibilitando, desta forma, verdadeiramente, a abertura para uma "mentalidade curricular" que permita que o docente não apenas saiba o que está a fazer na sua disciplina, mas o que estão a fazer todos os outros professores nas suas respectivas disciplinas e, assim, tenham a visão global do todo e do para que estão a fazer o que estão a fazer: contribuir para a formação integral do aluno integral - como pessoa e como cidadão.

Neste contexto, é preciso que os professores se pronunciem, antes de mais, sobre as características que o educando deve apresentar no final da escolaridade básica de 9 anos. Numa palavra, trata-se de responder à questão: Que tipo de homem ou que imagem de homem queremos ver construída no final do ensino básico? Que deve o aluno ser capaz de fazer? Que deve saber? Que deve ser? Enfim, trata-se de definir o perfil de competências que o aluno deve possuir no final do ensino básico e trata-se de chegar a consensos sobre esse perfil. Trata-se, enfim, de nos entendermos sobre aquilo que costumamos designar, numa linguagem corrente entre os professores, por objectivos do ensino básico.

Que objectivos essenciais e nucleares deverão todos os alunos terem atingido no final da escolaridade básica? Só que, agora, esses objectivos são definidos em termos de competências e não em termos de performance ou de conteúdos, como tem sido mais habitual, mas bem mais redutor. E esta é uma diferença essencial, pois implica que o professor tenha uma percepção global do processo de ensino-aprendizagem, perceba que estão todos a contribuir para a mesma coisa, para a realização das mesmas finalidades ou das mesmas competências, e que, por isso, caminham todos na mesma direcção. Mas implica mais: exige que o professor não tenha uma visão difusa, fechada, compartimentada e espartilhada do currículo como mero conjunto justaposto ou soma de programas, e, portanto, concebido como manta de retalhos, mas como um todo, global e articulado. Exige ainda que a aquisição dessas competências curriculares, só é possível se, quer no plano horizontal - em cada ano de escolaridade -, quer no plano vertical - ao longo dos nove anos de escolaridade básica -, todos os professores, em todas as disciplinas as desenvolverem. Trata-se, portanto, de competências que, pela sua natureza, transvasam em muito as meras competências disciplinares, sempre muito mais específicas e 'pequenas', sendo, autenticamente, competências transversais e transdisciplinares. Transversais, porque atravessam todo o currículo do ensino básico, e de tal modo que, em cada ano e em cada ciclo, essas competências vão sendo desenvolvidas, garantindo, desta forma, que " a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico." (Art.º 8º, ponto 2 da Lei 46/86 de 14 de Outubro)⁷ Transdisciplinares, porque a sua consecução é da responsabilidade de todos os professores de todas as disciplinas. Evidentemente que isso só é possível se houver articulação entre professores e entre disciplinas, se houver integração de saberes. E pressupõe, como não podia deixar de ser, que sejam os professores, ao longo do processo, a fazerem a integração dos diferentes saberes, e não, como até agora, a considerar que essa integração seria feita pelos alunos, como consequência mais ou menos marginal do processo de ensino.

Das competências propostas no Documento 2, todas são transversais e transdisciplinares, embora umas o sejam mais que outras. De todas, as mais transversais e transdisciplinares são, sem dúvida, as competências que aparecem sob os números 9,10,11,12 e 15.

O problema seguinte é o de como conseguir a realização dessas competências. Ora, por exemplo, como é que se chega a saber fazer seja o que for? Só há uma maneira: fazendo. Como é que se consegue que os alunos adquiram essas competências? Colocando-os em situações de aprendizagem, proporcionando-lhes experiências e actividades nas quais e pelas quais eles as adquiram. O que nos leva

a considerar que a concepção de currículo, subjacente nestes documentos, é a de currículo não como mero agregado de disciplinas ou conteúdos - concepção demasiado estreita - , mas sim a de currículo, num sentido mais lato, como conjunto estruturado de experiências de aprendizagem e actividades proporcionadas pela Escola aos alunos. Conjunto de experiências de aprendizagem ou de actividades a partir das quais os alunos desenvolvem o que se espera que desenvolvam, neste caso, aquelas competências. Resulta, portanto, claro que o que os professores têm de pensar, conceber e planificar com todo o cuidado, mais que os conteúdos, são as actividades, e não só aquelas que dizem respeito ao currículo formal, como também as que se integram no currículo informal. Não se dissocia, pois, o produto do processo. Se essas competências são importantes e se é preciso realizá-las, isso só se consegue através da atenção e do cuidado postos no planeamento e na sua consecução ao longo do processo.

É neste contexto que surge o documento 3, sub-dividido em 3a), 3b) e 3c), pedindo-se aos professores que se pronunciem sobre o modo de adquirir essas competências, definindo as aprendizagens/aquisições nucleares por área e disciplina, à saída de cada ciclo. O que se apresenta sob o título "Aprendizagens/aquisições nucleares" não são senão os programas actualmente em vigor, como, aliás, os documentos anteriores (sobretudo o documento 1), já tinham esclarecido, por exemplo, quando afirmam que se pressupõe a "manutenção dos programas do ensino básico actualmente em vigor" (Doc. 1:2), ou quando afirma que "trata-se, então, não de mudar, mas de melhorar a consecução das propostas que estão consignadas nos textos curriculares em vigor". (Doc. 1:10) No entanto, os programas constantes no documento 3 são apresentados com algumas diferenças essenciais relativamente ao seu texto original:

1) O programa de cada área disciplinar (caso do 1º ciclo) ou de cada área/ disciplina (para os 2º e 3º ciclos) não aparece como o programa a desenvolver em cada ano lectivo, mas, precisamente, como o programa total da área ou disciplina em cada ciclo - o que já implica uma reorganização dos programas existentes.

2) Outra diferença, esta mais significativa, é que o programa aparece não tanto organizado em termos de conteúdos, quanto em termos de actividades e de competências, o que, aliás, só prova a coerência dos três documentos entre si.

É claro que se parte, igualmente, do pressuposto que cada programa não vale em si mesmo e por si mesmo, que cada matéria não é um fim em si mesma, mas, sobretudo, que são meios e instrumentos ao

serviço da realização de competências, essas, sim, fins em si mesmas. Por isso se afirma: "o currículo diz respeito ao que se entende que deve ser aprendido num dado momento e num certo sistema, que não se esgota nos textos programáticos, mas se concretiza no modo como se promovem e alcançam as aprendizagens pretendidas.

O debate sobre esta questão central implica (...) reequacionar o papel dos programas como instrumentos indispensáveis ao processo curricular, mas não como fins em si mesmos." (Doc. 1:6)

Decididamente, mais que o produto, (as aprendizagens/competências pretendidas), a ênfase encontra-se no processo, "no modo como se promovem e alcançam as aprendizagens (ou competências) pretendidas." Sem perder de vista o "para que se faz", que orienta todo o processo, "o que se faz" e o "como se faz" assumem uma importância decisiva, pois deles depende a consecução (ou não) das finalidades que se querem alcançar. Isto é, o processo é que é formativo. De onde a tónica nas actividades, o "apelo ao desenvolvimento de processos" (Doc. 1:5), que só eles permitem a realização das competências que almejamos.

A intenção última deste projecto é garantir efectivamente "a promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos" do ensino básico (art.º 7º, alínea o) da Lei 46/86) Exige-se, portanto, um ensino básico mais eficaz, dada a convicção generalizada, no actual estado de coisas, da "insuficiência das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos" (Doc. 1:7) e a concomitante exigência de mais "eficácia, qualidade e sucesso das aprendizagens" (Doc. 1:9) Um ensino básico de sucesso para todos é, portanto, aquele em que se garante que todos os alunos, à saída, possam dominar um conjunto de aprendizagens e competências, consideradas fundamentais ou nucleares e, por isso, comuns a todos. "Poderá dizer-se que importa, essencialmente, garantir, numa perspectiva de promoção de sucesso efectivo para todos, maior eficiência nas aprendizagens essenciais". (Doc.1:7) Em última análise, o que se pede é que professores e escolas se ponham de acordo sobre o que é fundamental ou, dito de outro modo, sobre o que é, afinal, sucesso educativo. Em que consiste esse sucesso ou qual é o núcleo comum e duro das aprendizagens que todos os alunos têm de possuir ao concluírem o ensino básico. A intenção é, pois, através de um debate público, alargado e de âmbito nacional, sobretudo com as escolas e os professores, encontrar amplos consensos nacionais sobre estas questões:

* Qual é o perfil desejável do aluno no final do ensino básico?

* Quais são as aprendizagens /aquisições nucleares que o aluno deve dominar no final de cada ciclo e no final do ensino básico?

É um verdadeiro "pacto educativo" para o ensino básico!

E verdadeiramente oportuno, neste momento em que, decorridos nove anos do início da entrada em vigor da reforma curricular, (Cf. Decreto-Lei 286/89) os balanços que se fazem não primam pela positividade... Grassa a angústia, a ansiedade, a insatisfação, a sensação de fracasso entre professores, alunos, encarregados de educação... E é a altura de intervir no processo se se quiser inverter esta tendência. É ainda tempo de revitalizar a reforma, de lhe imprimir a força, o fôlego e a dinâmica que necessita.

Uma outra intenção deste projecto, aliás corolária da primeira, é vir a possibilitar "a construção de projectos curriculares flexíveis mais adequados à situação e necessidades de cada escola" (Doc. 1:2) Permitir uma "flexibilidade e diferenciação curricular" através de uma "gestão local dos currículos pelas escolas" e pelos professores. (Doc. 1:13)

Esta gestão local do currículo, que implica que se encare o currículo e os programas como textos normativos, mais que como textos prescritivos, vai permitir uma concretização/implementação/aplicação diferenciada do currículo e dos programas, que se tornam, assim, materiais flexíveis e plásticos nas mãos de quem os trabalha, as escolas e os professores. Significa isto que escolas e professores podem e devem tomar decisões curriculares e programáticas, gerindo o currículo e os programas de acordo com essas opções. Podem gerir localmente o currículo, diferenciando modos de o realizar, flexibilizando-o, no sentido de o tornar mais adaptado à situação concreta e aos contextos específicos de cada escola, bem como no sentido de o tornar mais significativo para os seus alunos, dada a diversidade e "heterogeneidade crescente das populações escolares" (Doc. 1:10), adaptando-o melhor aos interesses e situações dos alunos, possibilitando, assim, o seu sucesso escolar e educativo.

Esta gestão local flexível e diferenciada do currículo não significa, contudo, confusão e indefinição curricular; trata-se, isso sim, de dar uma margem de liberdade "aos professores e às escolas para definirem projectos curriculares próprios, adequados às necessidades reais de cada situação que, integrando as aprendizagens nucleares, definidas a nível nacional, desenvolvam outras áreas e temas dos programas, de acordo com a sua realidade." (Doc.1:10) Trata-se de flexibilizar a concretização do

currículo e dos programas mas "de modo a garantir a aquisição efectiva de todas as aquisições nucleares por todos os alunos e de possibilitar o desenvolvimento de todas as outras aprendizagens propostas de acordo com as opções de gestão curricular adoptadas por cada escola." (Doc. 1:10) Trata-se, enfim, de "remeter para os professores e escolas as decisões relativas à gestão dos currículos de modo a que, integrando obrigatoriamente as aprendizagens/aquisições nucleares, organizem autonomamente a globalidade das aprendizagens propostas nos programas (ou outras que permitam alcançar os mesmos objectivos) no sentido de promover a desejável adequação às diferentes situações dos alunos e contextos das escolas." (Doc. 1:12)

Espera-se, segundo as previsões do próprio DEB, que de Abril a Junho de 1997 seja divulgado o documento "Princípios orientadores da gestão local dos currículos pelas escolas" para que a sua implementação possa começar já no ano lectivo de 1997/98.

É evidente, por último, que esta gestão local do currículo pressupõe uma maior autonomia das escolas e dos professores. Os próprios documentos reconhecem que é preciso pôr a "ênfase na autonomia da escola e dos docentes para assegurar a necessária diferenciação curricular" (Doc.1:9), a qual, de outro modo, não seria possível. O que vem de encontro, aliás, a uma velha reivindicação, a uma repetida e manifesta expectativa das escolas e dos professores que sempre se queixaram de falta de autonomia, ou de insuficiente autonomia, e sempre clamaram por mais liberdade e maior participação nas decisões.

Ora, a autonomia passa, precisamente, entre outras coisas, por uma maior participação nas decisões, por ser ouvido e, sobretudo, saber que se é ouvido. Contudo, a prática habitual tradicional no nosso sistema educativo tem pecado por um excessivo centralismo e, conseqüentemente, pela pouca, senão mesmo nula, participação nas decisões. Tal situação tem acarretado alguns problemas, já que escolas e professores, de tão habituados à imposição central, quando lhes dão margem de liberdade ou nem querem acreditar e olham com natural desconfiança tal 'dádiva' ou, então, não sabem muito bem o que fazer com ela.⁹

Entre muitos exemplos possíveis, citamos um a que o próprio texto do DEB se refere: "compreende-se, assim, que as áreas de maior dificuldade da reforma no terreno se relacionam com campos novos, sem suporte de programa, em que se apela à autonomia dos professores (caso da Área-Escola)". (Doc. 1: 6)

Ora, com este projecto, o que agora se propõe é alterar esta tradição, convidando escolas e professores ao exercício da liberdade que lhes compete no domínio da gestão curricular, atribuindo-lhes "um maior

protagonismo na gestão das suas práticas".(Doc. 1: 6) As escolas e os professores saberão aceitar e responder a este desafio! Simultaneamente, assim se reconhece, também, que uma reforma só se faz, só acontece e se torna real nas escolas - "a escola como agente da reforma" (Doc. 1: 4) - que uma reforma só se faz e vive se os professores nela se empenharem, porque nela participam activamente. E ainda estamos a tempo de fazer viver ou re-viver a reforma.

Nesta fase do projecto, e de forma participada, o que se está a fazer é a ouvir a opinião dos professores sobre as questões em análise, já atrás enunciadas, no sentido de chegar a consenso sobre elas. "A mudança que se visa ao desencadear um processo de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico a nível nacional, é pois (1) a de envolver os docentes e escolas nas decisões sobre a implementação diferenciada do currículo e (2) analisar, com as escolas e docentes, que aprendizagens nucleares comuns deverão ser garantidas a todos os alunos, em cada ciclo e área ou disciplina do ensino básico." (Doc. 1: 10) E as escolas e os professores têm, desta vez (?), a promessa¹⁰ de que vão ser ouvidos já que se consubstancia que "as conclusões dos trabalhos de análise dos documentos referidos e as sugestões de cada escola, bem como os exemplos de propostas de organização curricular por elas produzidos serão enviados (...) ao Departamento de Educação Básica" para, a partir delas, se proceder à "elaboração e divulgação, a nível do DEB, dos documentos definidores de: a) as aprendizagens nucleares a garantir a nível nacional e b) princípios orientadores da gestão local dos currículos pelas escolas em 1997/98". (Doc. 1: 13)

Em síntese, este projecto convida a "uma reflexão conjunta visando uma melhoria de resultados e uma maior flexibilização dos currículos do ensino básico face à necessidade de assegurar aos alunos as aprendizagens de que necessitam e colocar nas mãos das escolas e dos professores as decisões que lhes cabem neste domínio." (Doc. 1: 11)

BIBLIOGRAFIA

CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo, (1988) - Proposta Global de Reforma, Lisboa, Ministério da Educação (ME), Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP).

FREITAS, Cândido Varela de (1988), O Planeamento na estruturação dos currícula, in: CRSE, Planeamento Educativo, Lisboa, ME, GEP, 31-41.

RIBEIRO, António Carrilho (1990), Desenvolvimento Curricular, Lisboa, Texto Editora (col. Educação Hoje).

SILVA, Fraústo da, CARNEIRO, Roberto, GRILLO, Eduardo Marçal e EMÍDIO, Manuel Tavares (1988) - Proposta de Reorganização Curricular dos Ensinos Básico e Secundário in: CRSE, Documentos Preparatórios I, Lisboa, ME, GEP, 165-257.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997), Projecto: Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, Documentos 1,2,3,3a,3b,3c:

DOC.1 , Gestão Curricular - Linhas Orientadoras. Proposta da guião para reflexão.

DOC.2 , Perfil de Competências à Saída da Ensino Básico. Proposta de guião para reflexão.

DOC. 3, Aprendizagens/Aquisições Nucleares por Área e Disciplina, à Saída de Cada Ciclo, a Nível Nacional:

DOC. 3a) , Aprendizagens/Aquisições Nucleares no Final do 1º Ciclo. Proposta de guião para reflexão.

DOC. 3 b) , Aprendizagens/Aquisições Nucleares no Final do 2º Ciclo. Proposta de guião para reflexão.

DOC. 3 c) . Aprendizagens/Aquisições Nucleares no Final do 3º Ciclo. Proposta de guião para reflexão.

LEI 46/86 de 14 de Outubro de 1986 in: Diário da República, I Série, nº 237, 3067-3081. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

DECRETO-LEI 286/89 de 29 de Agosto de 1989 in: Diário da República, I Série, nº 198, 3638-3644. Aprova os novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

1 Doravante designado pela sigla ME

2 A partir de agora designado por DEB

3 Há, por isso, no campo disciplinar que trata do currículo, quem distinga entre Teoria Curricular e Desenvolvimento Curricular, atribuindo àquela um trabalho de reflexão, concepção, elaboração,

fundamentação e planeamento do currículo, tarefa de 'especialistas', e a este o trabalho de implementação, ou seja, o de tornar o currículo-plano em currículo-acção, tarefa dos professores, meros agentes executores do plano.

Actualmente, a tendência é exactamente a contrária, e vai no sentido de considerar o professor um dos intervenientes fundamentais no processo de Desenvolvimento Curricular. Assim, o professor não deve nem pode limitar-se a ser 'executivo'. Para dar sentido à sua acção e ao seu fazer, ele precisa de reflectir sobre o que faz, mas, sobretudo, precisa de compreender porque o faz. Só esta compreensão lhe permitirá tomar decisões fundamentadas, sabendo porque faz isto e não aquilo, porque o faz assim e não de outro modo. E só nesta perspectiva tem sentido considerar o professor como profissional do currículo, do ensino e da educação.

4 É nesse sentido que o currículo é a substância de qualquer sistema educativo. Como refere Carrilho Ribeiro, o currículo "não deixa de constituir o cerne de qualquer sistema educativo, na sua qualidade de proposta de ensino e aprendizagem para a geração que percorre esse sistema." (1990:3)

5 Cf CRSE, 1988a:98 e Decreto-Lei 286/89 de 29 de Agosto:3638.

6 E insisto neste aspecto, que me parece uma das inovações fundamentais. É que, até agora, quando se pedia aos professores a sua opinião, era apenas sobre questões programáticas e sempre sobre aspectos parcelares, por níveis e ciclos de ensino. Nunca, como agora, em que todos os professores se devem pronunciar sobre as questões referentes a cada ciclo e a cada disciplina. Assim, por exemplo, os professores do 3º ciclo emitirão parecer sobre o que respeita, também, ao 1º e ao 2º ciclos. E isto já que "pretende-se que o debate seja amplo e, uma vez que os alunos fluem de uns ciclos para os outros e a escolaridade básica de 9 anos deve constituir um todo sequencial mas também profundamente articulado, (cf. LBSE, art.º 8º, ponto 2) é importante e essencial que os professores, independentemente do ciclo a que pertençam, se debrucem e expressem a sua opinião sobre todos os documentos." (Cf. Ofício do DEB de 21/10/96, ref.ª GD864)

7 Mais conhecida por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

8 É, aliás, o que pode ler-se a certa altura: "uma concepção curricular mais ampla, que integra o conceito de programa num conceito mais abrangente de currículo, enquanto projecto de promoção de aprendizagens participado pelos seus gestores e agentes - os professores". (Doc. 1:6)

9 Em abono da verdade, é nossa convicção que houve sempre, no nosso sistema educativo, pelo menos em tempos recentes, (e reporto-me apenas à nossa experiência como docentes, que começou em 1976) alguma margem de liberdade. Concordo, por isso, inteiramente, com a posição que expressa Cândido Varela de Freitas "contrariamente ao que se costuma dizer, julgo que o professor em Portugal tem bastante liberdade. Talvez até demasiada, uma vez que é dos poucos profissionais que pode cometer erros grosseiros, de incalculáveis consequências na vida dos jovens seus alunos, sem que daí lhe advinha a menor intranquilidade... Mas deixemos este aspecto, que só dirá respeito a uma minoria. Dizia que o professor é livre: porque, embora com o 'espartilho' do programa, ele pode e deve decidir

que objectivos operacionais definir, que consequências e estratégias escolher, que modos e meios realizar", enquanto "desempenha as funções de agente do planeamento da sua própria actividade". (FREITAS, 1988:39)

De qualquer modo, é também nossa opinião que a maior parte dos professores assim não o entendiam e, não compartilhando desta visão, limitavam-se a cumprir e a executar as 'instruções' que recebiam. Claro sintoma desta situação era (e ainda o é!) o facto de muitos professores verem os programas como documentos rígidos que é preciso implementar à risca e tal como se apresentam. Por isso não se atrevem a 'tocar-lhes', por exemplo alterando a ordem e a sequência das rubricas programáticas, decidindo da interpretação a dar a rubricas expressas de modo vago e ambíguo, seleccionando temas que consideram mais relevantes, aprofundando-os mais que a outros e, deste modo, reorganizando-os de acordo com as suas necessidades e as dos seus alunos. No mesmo sentido vai a preocupação explícita que manifestam em cumprir o programa na íntegra, e queixando-se, embora, da sua extensão, tal não os impede de considerar que o seu total cumprimento é ponto assente.

10 Parece que se estão a dar alguns passos no sentido de concretizar esta promessa, mas que, de qualquer modo, não constituem garantia do seu cumprimento. Confronte-se o que a este respeito se diz no texto seguinte "As escolas, os professores e este projecto".