

**FLEXIBILIZAR
UMA NOVA PALAVRA DE ORDEM**

MARIA FERNANDA GONÇALVES*

* Professora Coordenadora da ESEV.

Introdução

Num documento intitulado Educação, Integração e Cidadania (1998) o Ministério da Educação, partindo de uma análise detalhada e diagnóstica da realidade escolar portuguesa, e tendo por referência documentos como o Programa do Governo, o Pacto Educativo Nacional e o Acordo de Concertação Estratégica, define as orientações e explicita os compromissos assumidos quanto às políticas para o Ensino Básico. Assume que:

"o desenvolvimento das sociedades democráticas exige políticas educativas que contribuam para a valorização das pessoas, para a redução das desigualdades sociais e para o progresso humano. (Op. Cit., p. 5). Reconhece que "a escola não pode por si construir mais igualdade, mas pode e deve, no seu espaço próprio, assegurar a todos o sucesso das aprendizagens. Assim, prevenir a exclusão e adequar a escola à diversidade social, apresenta-se como um compromisso de todas as sociedades democráticas". (Id. Ibidem 9).

Dentro deste espírito, é enfatizada a prioridade a dar à educação básica de todos os cidadãos e é pensado, numa visão estratégica, o vasto conjunto de elementos do sistema escolar que está ao serviço desse objectivo.

Os pontos destacados, nesta perspectiva, são:

- * O investimento na universalização da educação pré-escolar.
- * A diversificação de respostas educativas e a flexibilização curricular, em todos os ciclos do ensino básico.
- * O reforço da continuidade entre ciclos e níveis de ensino.

Para o assunto de que nos ocupamos neste artigo, a nossa atenção centra-se particularmente nas questões mais relacionadas com os currículos escolares e o seu desenvolvimento.

A primeira ideia a destacar será exactamente o reconhecimento de que, neste documento, há a adopção clara de um conceito de currículo como projecto educativo integrado e coerente, bem diferente de uma mera soma de disciplinas, ou de um conjunto de textos programáticos, sobretudo se estes não tiverem sido pensados de forma coordenada e em obediência a metas e objectivos curriculares comuns. Mesmo nesse caso, seria ainda de realçar que a concepção curricular implícita neste texto valoriza a acção concreta, sobre o simples plano normativo, na construção do currículo real. Por aqui começa a ver-se que as acções e decisões, no terreno específico de cada escola, serão determinantes; e que o espaço e protagonismo dos diversos intervenientes, mormente dos professores, é valorizado como factor essencial nos projectos e realizações pretendidas.

Como é de Orientações Curriculares que nos ocupamos, transcrevemos o que neste documento funciona como conjunto de princípios que, dos fundamentos já apresentados, levam à operacionalização da Organização Curricular proposta. A síntese é feita em cinco pontos:

- 1.º Desenvolvimento de um eixo curricular comum (que valorize as aquisições fundamentais e integre adequadamente as componentes disciplinares com as extra e transdisciplinares).
- 2.º Valorização do trabalho de projecto (...) (com consagração de tempos curriculares no horário semanal dos alunos).
- 3.º Redução e racionalização da carga horária lectiva dos alunos (com reforço de actividades desportivas, culturais e de estudo).
- 4.º Flexibilização curricular e da organização pedagógica, no sentido da adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, da promoção de um ensino de melhor qualidade para todos.
- 5.º Reforço da autonomia das escolas na elaboração, gestão e avaliação de componentes regionais e locais do currículo.

Para consecução do que está aqui enunciado, e de outros pontos que omitimos nesta referência selectiva, é enumerado um elenco de medidas (em grande parte já realizadas) que contemplam iniciativas legislativas, mecanismos institucionais, apoio e estímulo a acções desenvolvidas localmente,

ou a criação de organismos e unidades de trabalho com fins específicos como sejam, por exemplo, o Gabinete de Avaliação Educacional, o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar e os respectivos clubes em implementação nas escolas.

Tal como já afirmámos, vamos centrar-nos unicamente nas acções e medidas relativas, em sentido mais restrito, aos currículos escolares e, dentro destes, só aos do Ensino Básico. O objectivo que nos guia é o da clarificação e reflexão crítica sobre o projecto Gestão Curricular Flexível no Ensino Básico que tem estado a ser desenvolvido na sequência das orientações que já referimos, e como modo de realização das opções fundamentais assumidas. Este projecto está, de modo intencional e planeado, na sequência de um outro a que se chamou Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, e que visava a determinação consensual, e activamente participada por todos os professores e escolas, do que devem ser as aprendizagens nucleares ao nível da escolaridade básica, de modo a promover, pela via dos conhecimentos, do desenvolvimento pessoal, do trabalho consciente e organizado, e das experiências de vida, um conjunto de competências que se julga que todo o cidadão, pessoa autónoma e livre, e membro da sociedade do nosso tempo, deve possuir. A listagem desse conjunto de competências foi também objecto de discussão e não foi, nem é, a parte mais polémica do trabalho.

Do desenvolvimento desse projecto, e da nossa participação nele, enquanto docentes da ESEV, demos conta aos leitores da *Millenium*, no n.º 9 desta Revista (Janeiro, 98: 151-193).

Porque este conjunto de questões, e muito em particular as que dizem respeito à "gestão flexível dos currículos" começou a gerar fortes polémicas entre os professores; porque o entendimento que delas se tem está longe de ser uniforme; e porque nada do que diz respeito ao nível de escolaridade a que se destinam os profissionais de educação que formamos nos é indiferente; o assunto merece a nossa atenção e o nosso empenhamento consciente e crítico.

Essa atitude já se traduziu em acções várias, e a ESEV tem correspondido às solicitações da Administração Educacional, no âmbito da participação e apoio a estes projectos.

Por tudo isso, a *Millenium* abre-se, uma vez mais, à informação e à reflexão sobre os trabalhos em curso.

O artigo que subscrevemos tem o âmbito e os objectivos que já deixámos expressos.

A nossa perspectiva será a da análise teórica do projecto concebido em torno da "flexibilização curricular", e também a de inferência de algumas implicações que dele decorrem. Mas para

complementar esta participação, a mesma integra outros testemunhos e outras formas de reflexão. Assim, a Dr.ª Graça Tavares (que na ESEV se formou) dá conta de alguns dados da sua experiência na Escola de Marzovelos, que está integrada neste trabalho experimental. O António Aires de Matos descreve algumas das suas vivências de aluno naquela mesma escola, no 1.º ano em que foi envolvido em tal projecto.

Os leitores concluirão da coerência ou das divergências entre as concepções, opiniões e factos que manifestamos e relatamos.

1. O RECONHECIMENTO LEGAL DA DIVERSIDADE COMO SITUAÇÃO E MODO DE ACTUAÇÃO

Está já bastante estudado, ao nível do sistema educativo português, o modo (e os factores de influência) como se passou de uma "escola de elites" para uma "escola de massas". As investigações e as preocupações têm girado ultimamente em torno da construção de uma escola de qualidade para todos, contrariando os fenómenos de "massificação escolar" que resultaram de manutenção das características de uma escola selectiva no seu alargamento à população total, e como tal, acentuadamente heterogénea.

A esta democratização de oportunidades escolares e assumpção da escola básica como não selectiva, ou mais expressamente com a obrigação de "criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos" (Lei 46/86, Art.º 7.º, o), junta-se uma concepção de educação, e consequentemente de finalidades, e de sucesso educativo, como desenvolvimento e valorização da Pessoa que cada aluno é, na sua individualidade e na multiplicidade de vertentes e dimensões em que se constrói e realiza um ser humano.

Num trabalho em que fez uma análise do conteúdo do Art.º 7.º da LBSE - que enuncia os objectivos do Ensino Básico - João Formosinho (1988:56-57) organiza esses objectivos em torno de grandes finalidades que designa de: culturais, socializadoras, personalizadoras e produtivas.

A mesma ideia é expressa, coerentemente, na Introdução aos Programas dos 2.º e 3.º Ciclo do E.B, numa síntese dos objectivos gerais deste nível de ensino como sendo:

- "Criar condições para (...) uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.
- Proporcionar a aquisição de saberes (...) indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.

- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos (...). (ME, Organização de Currículos e Programas, Ensino Básico 2.º Ciclo e 3.º Ciclo, p. 14).

A Escola assume, assim, a legitimidade e a obrigação de educar todos, em princípio com sucesso real, promovendo a sua formação como pessoas, como cidadãos e como futuros trabalhadores.

A amplitude destes objectivos, a imensa heterogeneidade da população escolar, e a complexidade resultante das características do mundo actual e dos ideais democráticos, tornam visivelmente desadequada a visão do currículo como um conjunto de saberes e de valores, centralmente programados, uniformemente definidos e a todos impostos ou "distribuídos" do mesmo modo.

A participação é um valor e uma condição inerente aos ideais políticos e educativos que sustentam o nosso sistema oficial.

É também um direito dos sujeitos individuais em formação e uma obrigação requerida, nos diversos níveis do sistema educativo, aos profissionais e organizações, tendo em vista a consecução das finalidades do próprio sistema, ou como tal oficialmente reconhecidas. Ora, a participação de actores diversos não é compatível com modos uniformes de actuação, nem com centros de decisão exclusivos e burocráticos.

A uniformidade foi decretada quando a função do sistema educativo nacional era "formar para a passividade".

Como mero exemplo, em relação a questões de currículo e ensino, citamos o Decreto n.º 36.508 de 17 de Setembro de 1947 - Estatuto do Ensino Liceal.

É dever dos professores:

- "Orientar-se no ensino pelos compêndios que forem adoptados" (...)
- "Não alterar a ordem por que as matérias se encontrem distribuídas nos programas" (Art.º 170.º, alíneas j e l)
- "Não é lícito aos professores (quando haja livros aprovados para as disciplinas) orientar o ensino por outros livros ou por apontamentos". (Art.º 414.º)

– "É proibido (...) o uso de livros auxiliares, epítomes ou resumos de matérias dos programas".
(Art.º 415.º)

Podíamos referir, de anos anteriores, os programas aprovados pelo Decreto n.º 20.369 de 8 de Outubro de 1931, onde se diz expressamente que os programas são taxativos "e dão garantia de que não deixará de ser atingida, nem ultrapassada, aquela medida de exigência que o ensino secundário comporta".

No mesmo sentido podemos invocar o Art.º 33.º do Decreto-Lei n.º 27.084 que determina que "o professor é obrigado a permanente acção de cultura geral e aos limites do programa". No mesmo ponto impõe o dever de "imprimir ao ensino o sentido colonial e cooperativista". Para garantir o cumprimento do estipulado, diz que: "Importará responsabilidade disciplinar a inobservância das obrigações impostas neste artigo".

A filosofia actual é absolutamente outra e dela apontámos já algumas linhas orientadoras.

O princípio da flexibilidade curricular está já presente na LBSE (Lei 46/86), pelo menos quando permite a introdução de componentes de âmbito regional e local (Art.º 47.º, n.ºs 4 e 5).

A este propósito, diz A. Sousa Fernandes (1988:540): "Existem competências próprias a nível de escola que incidem não só na implementação do projecto educativo como, também, na sua definição que, nos termos da LBSE, não é totalmente estabelecida a nível central ou regional, mas deixa uma margem de indeterminação que é definida a nível de escola (...). As competências da escola incidem no currículo, enquanto conjunto de disciplinas leccionadas (currículo no sentido estrito) e enquanto conjunto de actividades programadas pela escola (currículo no sentido lato) e respeitam tanto à sua definição como à sua implementação".

É de notar que, além do já referido, a Lei atribui às escolas a competência de organizar as chamadas "actividades de complemento curricular" e ocupação de tempos livres (Art.º 48.º), bem como os "apoios a alunos com necessidades escolares específicas" (que podem ser muito diversas) (Art.º 25.º). Mas se aqui ainda há quem veja as "componentes locais do currículo" como mera possibilidade de acrescentar algo ao plano nacional, ou modificar conteúdos para incluir outros assuntos de grande relevância e significado no âmbito de uma escola em particular, a ideia de flexibilização curricular tem vindo a enriquecer-se no sentido positivo de permitir a cada escola encontrar a melhor forma de conseguir, no

seu contexto real, os caminhos, os meios, e os projectos, para que a escolaridade seja espaço e ocasião de cada um:

- construir o seu projecto pessoal de vida;
- desenvolver-se;
- valorizar-se e integrar-se positivamente;
- aprofundar e continuar a sua herança cultural específica e colocar-se em posição de compreender e respeitar as culturas de outros;
- encontrar o seu modo de realização tendo para isso as estruturas morais e mentais adequadas e as competências instrumentais necessárias.

Os documentos oficiais têm vindo, progressivamente, a caminhar nesse sentido da utilização da flexibilidade como estratégia para o sucesso.

O Decreto-Lei n.º 286/89, que aprova os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, define como um dos princípios que fundamentam a organização curricular proposta, "incentivar a iniciativa local, mediante a disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projectos multidisciplinares, e no estabelecimento de parcerias escola/instituições comunitárias". Na concretização deste princípio está a criação da "Área-Escola" (Art.º 6.º) definida como "área curricular não disciplinar com a duração anual de 95 a 110 horas, competindo à escola, ou à área escolar, decidir a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação".

O sucesso desta iniciativa foi bastante irregular, como se sabe, e em muitos casos, esta possibilidade e obrigação não chegou a ser utilizada.

Em Julho de 1997, a Secretaria de Estado da Educação e Inovação lançou um novo projecto, tendo em vista permitir às escolas que se organizassem e fizessem uma gestão dos currículos nacionais mais consentânea com as necessidades reais dos alunos que as frequentam. Assim, o Despacho n.º 4848/97 declara:

"No sentido de apoiar as escolas na construção da sua autonomia é necessário criar condições para a realização de uma gestão flexível do currículo nacional, em função dos contextos em que se encontram inseridas". Nesse sentido foi aberta a possibilidade de as escolas que o desejassem "ensaiarem caminhos próprios no âmbito da gestão flexível".(1)

Nos termos deste normativo, a apresentação dos projectos e a celebração de protocolos com o DEB, para os fins pretendidos, deve ser acompanhada do "quadro justificativo do interesse do estabelecimento de ensino no desenvolvimento do projecto", considerando:

* O entendimento, gerado nesse estabelecimento, quanto à matéria em causa.

* Listagem dos problemas detectados, no domínio das aprendizagens dos alunos, e identificação das potencialidades do projecto para a construção de soluções que visem a sua superação.

É neste contexto que consideramos consagrada legalmente dentro da "escola única" a diversidade curricular e organizacional como meios mais adequados e eficazes para os fins pretendidos. Não damos outro sentido à ideia de "flexibilização".

O texto normativo que referimos veio a ser substituído, no sentido do aperfeiçoamento e clarificação dos seus objectivos, pelo Despacho n.º 9590/99.

Neste se declara expressamente que "o projecto de gestão flexível do currículo visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo".

A gestão flexível do currículo é aí definida como "possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica".

Daqui decorrem, naturalmente, algumas dúvidas e problemas, que tentaremos abordar mais adiante. Mas um dos pontos fulcrais para o "desassossego" pouco positivo dos professores é a determinação do ponto 4.1 do Anexo ao Despacho que estamos a comentar.

É do seguinte teor esta disposição legal:

"No 2.º e 3.º Ciclos, o desenho curricular comporta, por regra, uma carga horária semanal de 30H, incluindo as seguintes áreas curriculares não disciplinares:

- a) Estudo Acompanhado (2H)
- b) Projecto Interdisciplinar (2H)
- c) Educação para a Cidadania (1H).

Há algumas questões relativas ao 3.º Ciclo que não nos parece oportuno abordar, por agora, mas à questão das áreas não disciplinares é imprescindível conceder uma atenção mais aprofundada.

2. ALGUNS EQUÍVOCOS E ESCOLHOS À VISTA

É efectivamente uma das linhas orientadoras deste projecto a criação de "novos espaços curriculares não disciplinares" (DEB, 1999:3), mas parece estar a generalizar-se a ideia errada de identificar o próprio projecto com a existência formal das três áreas de trabalho a que nos referimos, e a que o documento legal atribui 5 horas semanais. Tal visão é extremamente redutora e faz suscitar dúvidas sobre o entendimento e o modo de realização adequada destas mesmas áreas. Porque em torno delas persistem algumas dúvidas e se organizam algumas resistências, convém aprofundar sobre o assunto o diálogo e a negociação, para que se não introduzam, de facto, mecanismos perversos que contrariem os objectivos fundamentais.

2.1- Área de projecto interdisciplinar

Pode encarar-se esta área de diversos modos, mas é necessário que o seu papel, no plano nacional, fique bem claro. É por isso que gostaríamos de apresentar aqui algumas reflexões e preocupações.

a) Se pensarmos nas vantagens educativas de proporcionar aos alunos a vivência de trabalho de projecto (ou de um projecto de trabalho, independentemente da sua natureza e da instrumentação operativa que utilize); na possibilidade de escolher vias de investigação e acção concreta realmente significativas do ponto de vista pessoal, ou com pertinência social manifesta; se reconhecermos como valorizadora do sujeito que aprende a oportunidade de conceber, realizar e avaliar alguma modalidade de acção - (agindo em função do que decide) a possibilidade de trabalho de projecto só pode ser aplaudida e valorizada.

b) Se esta área pretende "institucionalizar os ganhos" da Área-Escola e anular os constrangimentos organizacionais que àquela se apresentaram (nomeadamente pela contradição de se querer o funcionamento de uma área de projecto, ou uma escola de projecto(s), numa organização compartimentada rigidamente na lógica das disciplinas), então esta decisão tem razão de ser e encontra-se justificada nos suportes teóricos e legais que apoiaram a reorganização dos planos curriculares na Reforma do final dos anos 80.

Mas, pelo menos por enquanto, não está escrito em parte nenhuma que os objectivos desta Área são os mesmos que presidiram à criação da Área-Escola,

c) Algumas afirmações constantes dos documentos de divulgação fazem supor que o objectivo fundamental, se não exclusivo, é o da promoção da integração de saberes:

"espaços não disciplinares que impliquem a convivência dos diversos saberes disciplinares, tornando-os evidentes pelo grau de interacção e reforço mútuo", diz o último documento divulgado pelo DEB (1999:3). Ou ainda nesse mesmo documento (p. 7): "O Projecto Interdisciplinar permite ao aluno ser actor da sua própria aprendizagem, aplicando os saberes escolares articulados com as competências desenvolvidas, através da participação activa em projectos, desde a fase de concepção até à sua realização e avaliação".

Se o entendimento for de facto este, terá os seus detractores e os seus defensores.

Na 1.^a situação poderíamos situar Manuel Patrício, retomando alguns dos argumentos de ordem conceptual com que combateu a Área-Escola. Recentemente, um artigo no Diário do Sul (01-09-99) retoma as suas invectivas e critica todo o processo de "gestão flexível". Como defensores poderemos, por exemplo, citar Olga Pombo (1994) que lamentou que "a função interdisciplinar atribuída à Área-Escola não esteja claramente definida como a sua função mais decisiva" (Op. Cit., p. 23), uma vez que abrangia outros objectivos e não apresentava a "interdisciplinaridade" como o meio mais adequado para a consecução desses outros objectivos.

Não partilho com a autora citada a ideia de que a "interdisciplinaridade" como ponto médio num contínuo de integração curricular seja "uma aspiração dos professores" que eles tentam a todo o custo conseguir, mesmo vencendo incompreensões e dificuldades. Se assim for, esses professores terão agora a sua acção profissional muito facilitada.

d) Mas, do nosso ponto de vista, e pelos dados colhidos junto de muitos professores e escolas, a reacção e actuação mais corrente é a de um certo enquistamento na área disciplinar específica, e uma enorme dificuldade em articular o trabalho entre disciplinas, concebendo, em função de alunos concretos, projectos de trabalho que integrem objectivos comuns, e objectivos disciplinares específicos.

Este trabalho é fundamental, no espírito do projecto de gestão curricular flexível, porque o Conselho de Turma tem que planear os processos e trajectos mais adequados aos seus alunos, tendo em vista os objectivos de referência e as características e situações de cada um deles.

O documento que temos estado a referir (DEB, 1999) diz expressamente que para a realização deste projecto é necessário "adoptar estruturas de trabalho em equipa entre professores de diferentes áreas disciplinares e de diferentes ciclos" (p. 3).

e) Independentemente do receio de este trabalho (área de Projecto) não entusiasmar a generalidade dos professores, de poder ser um ritual formalizado sem autenticidade, ou mesmo de cair algumas vezes, em acções banais ou superficiais que não tragam nada de marcante aos alunos, nem satisfaçam ninguém do ponto de vista intelectual, outras observações merecem ainda referência.

– Como (e quando) surgirão numa turma projectos reais e motivantes de trabalho? Quem dinamizará esse processo? É imperioso que o tempo que lhe é dedicado seja o mesmo ao longo de todo o ano e tenha que ocupar o seu espaço formal desde a 1.ª à última semana de aulas?

Tenho para mim que, para as boas e más consequências, será determinante a formação e personalidade dos docentes encarregados de orientar este trabalho. Quero dizer que a sua formação e mentalidade disciplinar específica será o "abre-te, sésamo" das vias a explorar. Daí ser ainda mais importante o trabalho de coordenação, diálogo e integração disciplinar que atrás referimos.

– Mas não quero deixar de anotar um outro tipo de preocupações. Poderei expô-las reportando-me à última reforma curricular.

O Conselho Nacional de Educação chamou à Área-Escola "Área de desculpabilização curricular". Não deixava de ter alguma razão, na medida em que ela era um reconhecimento implícito de que não era possível alterar no ensino português o carácter tradicional "teórico, impessoal, fechado e sem relevância ou significado pessoal para os alunos". Havia diversidade de objectivos e de práticas entre o campo disciplinar e não disciplinar. A área de projecto tentaria "compensar" as falhas inevitáveis surgidas na outra via, e proporcionar o que as outras formas de actuação na Escola negavam.

Mas no projecto que agora se lança é, se bem entendo, o todo, o trabalho global que se pretende modificar. Não é crível que a área disciplinar, e o trabalho dentro de e entre as disciplinas fique "intocado". Isso contrariaria as intenções do projecto.

A valorização dos processos, a diversificação de actividades e estratégias, a promoção do desenvolvimento de capacidades e da autonomia dos alunos, o exercício de transferência de aprendizagens, a integração compreensiva das múltiplas fontes de informação, cabem também no estudo das disciplinas. Não será possível exercer uma acção lectiva eficaz sem a enquadrar nestas linhas de actuação.

Resumindo:

* Os professores sentem mais segurança trabalhando no seu campo disciplinar que em espaços comuns de elevada indeterminação.

* Para satisfazer os objectivos de educação visados, o trabalho dentro do campo disciplinar tem que se integrar em projectos educativos comuns a outras disciplinas e promover a aquisição das aprendizagens nucleares definidas que, para além do que é especificamente disciplinar, contemplam dimensões processuais transferíveis.

* Sendo assim, a pertinência da Área de Projecto tem que ser questionada entre os professores (e alunos) para ser assumida com autenticidade; os seus objectivos devem ser claramente definidos e o trabalho desta Área não pode, de modo nenhum, desligar-se do que se faz no âmbito disciplinar.

Subscrevemos a afirmação, já ouvida algures, de que a separação entre o formal e o informal, nas vertentes de realização curricular, faz cada vez menos sentido.

2.2- Educação para a cidadania

Da referência que fizemos às finalidades educativas previstas para o sistema escolar português na LBSE (Lei 46/86) e aos documentos que, na sequência deste, apresentam o planeamento dos currículos e as orientações pedagógicas para o ensino, depreende-se facilmente que esta é uma dimensão importante no trabalho da Escola e um objectivo relevante do ponto de vista pessoal e social. Ninguém, por certo, se oporá a tal desígnio e necessidade.

No estudo feito por João Formosinho, e que já referimos, a finalidade socializadora (que abarca a formação cívica) ocuparia no Ensino Básico o 1.º lugar, e no Secundário o 2.º, tendo por referência o número de vezes em que o texto da LBSE (Art.º 7.º e 9.º) se lhes refere.

Ramiro Marques (1998:29) conclui também que "a dimensão sociomoral surge sobrevalorizada (no enunciado dos objectivos do Ensino Básico): 7 dos 14 objectivos apontam para o desenvolvimento sociomoral dos alunos".

Acrescenta ainda que: "Uma análise sumária dos programas do 1.º Ciclo aponta para 57% de objectivos de carácter sociomoral. Nos programas do 2.º Ciclo, essa percentagem sobe para 62% (...). Uma análise dos objectivos sociomorais da LBSE e dos programas de ensino leva a concluir que acentuam valores democráticos, tais como tolerância, respeito pelos outros, participação na comunidade, espírito crítico, criatividade, autonomia, solidariedade e liberdade".

É portanto evidente estar presente a formação dos estudantes enquanto cidadãos. Os modos de a realizar é que são, como é natural, diversificados.

Continuando nós na linha de aperfeiçoamento de muitos aspectos definidos, na última reforma curricular, convém também aqui retomar esse confronto.

É de recordar que a LBSE (Art.º 47.º) fala da integração, nos planos curriculares do E.B., de uma "área de formação pessoal e social" e exemplifica algumas componentes que essa área deveria incluir, não deixando de referir "a educação para a participação nas instituições e serviços cívicos".

A designação dessa área não era muito feliz, pois se prestava a alguns equívocos, se se entendesse que tal formação era exclusiva de uma área específica.

A maior contenda situou-se na oposição entre os que entendiam dar satisfação a esta determinação legal através de um conjunto de actividades informais decisivas e planeadas em cada escola(2) e os que defendiam que "coisas" tão importantes como a educação para os valores deveriam ocupar um espaço próprio no currículo formal, e não resultar apenas de aprendizagens implícitas, colaterais às aprendizagens académicas, ou fruto de mecanismos de currículo oculto e situações pontuais.(3) A esta ideia juntavam alguns a interpretação restrita da expressão "plano curricular" como conjunto de disciplinas e, como tal, reclamavam para estes objectivos uma disciplina autónoma. A tudo isto poderá juntar-se a preocupação da Igreja Católica de fazer integrar no plano normal de estudos a Educação Moral e Religiosa (neste caso, a Católica).

Como se sabe, o Decreto-Lei n.º 286/89 apresenta a este respeito uma decisão bastante aceitável e congruente. Considera a "formação pessoal e social":

- a) Formação de âmbito transdisciplinar.
- b) Objectivo explicitamente integrado no trabalho da Área_Escola. (No 3.º Ciclo do E.B. estava mesmo previsto a implementação de um programa da Educação Cívica).
- c) Disciplina própria com a designação de D.P.S. - Desenvolvimento Pessoal e Social. (A Educação Moral e Religiosa ficou como alternativa a esta, por escolha e decisão dos alunos, ou dos seus encarregados de educação).

Os programas destinados ao cumprimento destas determinações foram elaborados, e a formação adequada de docentes foi iniciada por algumas instituições, nomeadamente ESE's e Universidade Católica. O Instituto de Inovação Educacional superintendeu este trabalho e a preparação de materiais adequados.

Está por fazer um estudo sério e exaustivo das razões pelas quais este plano se não realizou, e o muito trabalho feito fica, afinal, desperdiçado.

Trazemos isto à colação, porque ao atribuir-se aos Directores de Turma a responsabilidade de animar "um espaço aberto ao diálogo e ao confronto de experiências vividas pelos alunos, quer a nível individual, quer a nível do grupo turma" reforçam-se, de certo modo, as funções de "tutoria" que se quis atribuir-lhes, mas:

- * Não está claro se se trata de apoio individual e ocasional, ou de um plano de trabalho sistemático a realizar sob diversas modalidades.
- * Nada está dito sobre apoio à preparação dos Directores de Turma para esta função específica.
- * Não se estabelece relação entre este espaço de formação noutros tempos curriculares, nomeadamente a Área de Projecto e no campo disciplinar.
- * Não é dito, mas depreende-se facilmente, que os modos de realização de "formação pessoal e social" previstos no Decreto-Lei 286/89, nomeadamente o da disciplina específica, deixam de existir.

Não significará isso uma real perda, uma vez que a implementação deles foi, como já se disse, quase nula. Será possível encontrar outras formas potencialmente eficazes, mas o facto de a Educação Moral e Religiosa só poder ser integrada por acréscimo ao horário curricular global não deixará de criar algumas dificuldades.

* Não se prevê de que modo o trabalho anteriormente efectuado quanto a Educação Cívica ou Desenvolvimento Pessoal e Social seja, explícita e organizadamente, aproveitado. Não se fez nenhuma avaliação desse trabalho e parece insensatamente perdulário desaproveitar o que custou muito esforço, tempo e dinheiro.

Considerando extremamente válida e pertinente esta dimensão da formação, as nossas preocupações estão, como se vê, nas condições de eficácia que a mesma requer. Seria interessante, por exemplo, fazer um levantamento dos modos como está a ser utilizada a chamada "3.ª hora de Direcção de Turma". Há, por certo, iniciativas que mereçam ser apoiadas e divulgadas, mas também pode dar-se o caso de esse ser "um tempo morto". Como ocupam os alunos, de facto, esse tempo, se ele está previsto no seu horário?

2.3- Estudo acompanhado

Ninguém contesta que a Escola deva ensinar os alunos a trabalhar (individualmente e em grupo), ou que o domínio de processos de lidar com a informação (para a tornar conhecimento) seja um objectivo fundamental no nosso tempo, uma vez que as fontes de informação são diversas e cada vez mais acessíveis, e o volume de informação e de conhecimentos produzido avança aceleradamente. Já fizemos referência, ao tratar a Área de Projecto(s) Interdisciplinar(es), à necessidade de desenvolver as capacidades de transferência e integração, da construção de sínteses compreensivas, de possibilidade de pesquisa e interpretação de situações e problemas sem constrangimento de barreiras disciplinares nos saberes necessários. Essa área poderá, no projecto curricular, associar-se a estoutra e articulá-las sob a égide das expressões tão propaladas de "Aprender a Aprender" e "Aprender a Pensar". Há mesmo quem defenda que o objectivo primeiro dos currículos escolares deverá ser hoje o de desenvolver processos cognitivos e tornar os alunos intelectualmente autónomos.(4)

Segundo o texto proveniente do DEB (1999:6):

"O Estudo Acompanhado permite o desenvolvimento de estratégias de ensino que privilegiam a aprendizagem de processos cognitivos e metacognitivos, responsáveis e estruturantes dos vários saberes curriculares. Procura a aquisição pelos alunos de métodos, técnicas de estudo e de trabalho que os ajudem a desenvolver autonomamente o seu estilo de aprendizagem e a sua capacidade de aprender e aprender".

Antes de mais, poderemos dizer que ninguém tem nada contra estes objectivos. A forma de os realizar é que suscita polémica. Há quem diga que "o que é suposto estar em toda a parte pode não estar em parte nenhuma". Podíamos aproveitar essa ideia e dizer que, embora o trabalho no interior das disciplinas possa contribuir para o que aqui se propõe, o facto de lhe ser atribuído um espaço autónomo é o melhor garante da sua realização.

Mas isto levanta alguns problemas. Deixemos por agora de parte o suposto choque entre este trabalho e a identidade específica da função docente. Atentemos, antes de mais, no entendimento diverso que pode ter-se desta área. Alguns pensam que se trata de acompanhar os alunos em sessões de estudo individual, na preparação dos chamados "trabalhos de casa" e, conseqüentemente, o professor acompanhante deverá dar os esclarecimentos pedidos, apoiar nas dificuldades e sugerir processos de trabalho.(5)

Outros admitem, ou defendem, que o trabalho a desenvolver neste espaço deve estar ligado a um plano organizado, combinado entre os diversos professores da turma, que vise o treino de competências e a resolução de dificuldades detectadas no estudo disciplinar ou noutras situações. Sendo assim, e estando obrigatoriamente toda a turma ocupada neste trabalho, ele tem que ser necessariamente diversificado. Há ainda quem opine que este espaço poderia ser aproveitado para a aplicação de programas de desenvolvimento de competências do pensar que não tenham cabimento no desenrolar normal do estudo das rubricas programáticas. É uma possibilidade, mas talvez não seja isso o que está nos textos oficiais. Poderíamos dizer que, ao abrigo da "flexibilização estratégica" para a promoção do sucesso, as escolas deveriam poder decidir, em cada situação concreta, qual o melhor processo de trabalho a desenvolver. Mas isto, tal como muitas outras coisas, tem pressupostos de disposições, convicções e condições, para poder surtir efeito.

Diríamos em primeiro lugar que era necessário que professores, alunos e pais estivessem, de facto, convencidos da necessidade e eficácia deste tipo de trabalho. Possivelmente, só a prática o confirmará... ou talvez não!

Em segundo lugar, estamos convictos de que, independentemente das tarefas ou caminhos que venham a ser concretizados, quem assume este trabalho, para além de querer fazê-lo, deve ser capaz ou saber fazê-lo. Tal como se tem defendido para os alunos... para saber é preciso aprender.

Esta é uma aposta arriscada. Professores e pais vêm com alguma apreensão o "retirar" de 5 horas ao trabalho lectivo habitual. Só resultados muito positivos, garantidos antes de mais por uma excelente preparação e motivação convicta, permitirão assegurar que "valeu a pena".

Há em algumas escolas (com tendência para o alargamento) profissionais que poderão ser forte apoio em alguns destes trabalhos não disciplinares. Pensamos nos psicólogos, ou em docentes com formação especializada, que podem ser elementos enriquecedores nesta dinâmica, e neste esforço que se não afigura fácil.

Afirmámos atrás que a existência de áreas não disciplinares não é o elemento essencial do projecto de gestão curricular flexível. Continuamos a pensar assim, e interrogamo-nos sobre a pertinência da "imposição" de 5 horas semanais para este tipo de trabalho. Nos termos legais, "os estabelecimentos de ensino poderão organizar as cargas horárias das diversas disciplinas segundo agrupamentos flexíveis de tempos lectivos" (Despacho 9590/99); já se admitiu (embora isso não esteja expresso neste documento) que a escola pudesse fazer distribuição de horas lectivas sem norma nacional fixa; mas não se admite, pelo menos no que está divulgado, que possa haver flexibilidade nas 5 horas de trabalho não lectivo. É o próprio documento a induzir o "equivoco" a que nos referíamos inicialmente. Se assim não é, e se trata de um investimento em que se acredita e se considera indispensável, isso deve ser mais fundamentado e discutido.

3. ALGUMAS QUESTÕES INCÓMODAS

Designamos desta forma um pequeno conjunto de questões de entre as que temos ouvido pôr em debates públicos e que podem ser indicadores das dificuldades que um projecto como este, sem dúvida pedagogicamente aliciente, pode encontrar no terreno da sua implementação.

3.1- A questão dos programas disciplinares

Para que servem os programas no meio disto? São para cumprir, ou não? São para cumprir, mesmo sendo-nos reduzido o tempo que tínhamos para o fazer?

Estas e outras interrogações são postas com frequência por professores que vão tomando conhecimento deste projecto.

Não discutimos agora aqui o significado atribuído a "cumprir os programas" e aceitamos que seja tratar, com a metodologia que se escolher, as diversas rubricas de conteúdos enunciados. Dispensamo-nos também de discutir "o que contêm esses conteúdos", ou seja, a diversidade de "objectos de aprendizagem" que os programas podem conter. Também não falamos da área vasta de opções que se põem no tratamento de uma rubrica programática, enquanto matéria de aprendizagem, nem nos dilemas que um profissional enfrenta na gestão pessoal que faz, independentemente de estar ou não, num projecto declarado de "gestão flexível". O único modo de evitar esse tipo de problemas é adoptar o livro único e fazer do professor um bom leitor dele.

Admitamos então que "gerir" implica estabelecer prioridades, seleccionar, decidir a amplitude ou profundidade a dar a qualquer rubrica, organizar o tempo concedido ao ensino, atribuir modos à promoção da aprendizagem, abrir mais ou menos espaço à iniciativa dos alunos, optar entre objectivos diversos e, sobretudo, tudo ordenar em função das finalidades pretendidas e do interesse real dos sujeitos que aprendem.

Mas a questão posta tem alguma pertinência e não é honesto fugir ao assunto. Entendo por isso poder acrescentar alguma opiniões pessoais.

1.º Não deixou de haver um currículo nacional, e o trabalho nas escolas tem referentes e balizas que servem também de orientação.

Da definição desse "vade mecum" nacional fazem parte:

- Um conjunto de competências que os alunos devem possuir no final da escolaridade obrigatória. Esse elenco está definido e espera-se uma possível "operacionalização" para cada ciclo do E.B.
- Listagem de aprendizagens consideradas nucleares e estruturantes (sem as quais seria impossível construir as referidas competências). Essas aprendizagens são de natureza diversa e têm sido objecto de discussão. Têm sido enfatizadas as aprendizagens de tipo processual e com acentuada possibilidade de transferência. Mas se algumas dessas aprendizagens, e as competências a que se ligam, têm carácter transdisciplinar, algumas outras não dispensam saberes específicos. Por essa razão, o currículo nacional inclui também a definição de uma

listagem de saberes de referência (independentemente de serem trabalhados só no espaço de uma disciplina específica ou em projectos interdisciplinares.

2.º Os professores foram consultados sobre o que devia fazer parte destas três vertentes do currículo nacional, e o trabalho prossegue com a intervenção directa de alguns especialistas. Aquando da consulta às escolas, e aos professores individualmente, foi-lhes dito que "os programas não seriam alterados". Percebe-se que essa posição tivesse sido tomada, uma vez que a revisão dos programas era recente, e não se queria fazer apenas mais uma "reforma de programas". Foi dito à sociedade que a ideia de currículo que se pretendia promover não era a de mais soma de programas de disciplinas e que estes seriam apenas instrumento e referência (por certo importante) na construção do currículo real adequado a cada caso. Mas alguns professores interrogaram-se: "Se não muda nada do que está programado, para que estamos com tanto trabalho? Para que servem as nossas opiniões sobre o que deve, ou não, figurar como obrigatório a nível nacional?"

3.º Nós, agora, invertamos a questão e perguntamos: Depois de definidos todos os elementos que constituem os vectores do currículo nacional, que papel real desempenham os programas?

Claro que não é difícil encontrar uma resposta, mas não parece lógico que o tipo de documento que eles constituem se mantenha inalterado, dado que o xadrez, e o conjunto de peças, com que interagem não é o mesmo. Estranha-se mesmo que os autores dos programas não tenham já posto algumas questões, a menos que estejam incluídos nas equipas que preparam os três conjuntos de elementos que referimos.

4.º Os programas dos 2.º e 3.º Ciclos do E.B. foram, na palavra dos seus autores, subordinados a um "projecto pedagógico global" e "intencionalmente fixaram-se num nível de grande generalidade, na convicção, por um lado, de que é forçoso deixar em aberto um vasto campo de possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular (...) e, por outro, de que ninguém melhor do que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar tais decisões". (Organização Curricular e Programas, p. 10).

O "projecto pedagógico global" que dá suporte aos programas não foi alterado. Quanto à 2.ª afirmação, que se tem como correcta, não levantaria problemas se fosse verdadeira, isto é, se não tivesse sido contrariada pela elaboração e publicação de um conjunto de documentos minuciosos e planeados até ao pormenor, que funcionam, de facto, como os verdadeiros programas. É quanto a estes textos que o problema tem que ser encarado.

5.º Quanto aos professores, não se pode dizer-lhes (nem a nenhuma outra pessoa) que se pode fazer o mesmo, da mesma maneira, em menos tempo. Mas a questão não é preocupante. Trata-se de conhecer bem todos os elementos orientadores, interpretar adequadamente os textos normativos e organizar o que pode e deve ser feito no espaço disciplinar e o que pode e deve ser articulado e programado com outros espaços de trabalho. Será uma maneira de constatar que o trabalho em áreas não disciplinares não é de menor mérito ou prestígio que a actuação mais restritamente "académica".

Por outro lado, é necessário que os professores adquiram maior segurança no domínio de técnicas de desenvolvimento curricular (sem pôr de parte os seus fundamentos) para "gerirem" os programas na linha do que lhes é pedido e o projecto da sua escola exigir.

3.2- O projecto é contrário aos interesses dos professores e à sua especialização académica

1.º - A questão não é habitualmente posta nestes termos, mas pode ser encarada assim. Não deixa de ser significativo que alguns estudantes, de escolas de formação de professores e de outras que com isso não têm ligação directa, se tenham manifestado publicamente contra a hipótese de o número de horas lectivas da sua futura área de docência ser diminuída, ou essa formação ser proposta, a certos níveis, como área de opção.

Deve dizer-se que, no caso da Educação Visual, a posição dos professores foi defendida com argumentos muito mais consistentes e em termos da formação básica desejável para todos. Essa argumentação foi tomada em conta e, de acordo com o Despacho 9590/99, a Educação Visual deve, obrigatoriamente, fazer parte do plano curricular do 3.º Ciclo E.B.

Tem sido também assinalável a mobilização dos docentes de Educação Física. Limitar-nos-íamos aí a dizer (já que não somos dessa especialidade) que a prioridade devia ser dada às reais condições de eficácia dos espaços curriculares já atribuídos e à generalização do desporto escolar.

2.º - Na fase de ensaio em que nos encontramos, as escolas envolvidas no projecto têm tido a possibilidade de gerir a própria atribuição de horas lectivas, e há casos em que a Educação Física tem sido reforçada em tempos e em actividades. Essa área têm sido estrategicamente utilizada nalguns casos, para a consecução de objectivos diversificados, nomeadamente do domínio sociomoral. Pensou-se em generalizar esta competência das escolas, determinando a nível nacional as margens de

variabilidade. Mas, pelo menos por enquanto, essa competência não tem suporte legal e possivelmente, tal decisão nunca virá a ser consagrada.

Não queremos tomar posição quanto a esse assunto, mas não podemos deixar de manifestar estranheza em relação à argumentação que alguns sindicatos de professores utilizaram contra essa hipótese. No dizer dos dirigentes sindicais, e na sensibilização que fizeram junto dos seus associados, tal disposição era inaceitável porque poria professores contra professores.

A leitura perversa desta posição é a do reconhecimento, por via implícita, de que a discussão em torno da distribuição de cargas horárias é, principalmente, uma questão de interesse dos professores e é por esses critérios que estes se regem. Se quisermos analisar a questão à luz da Sociologia das Profissões, concluiremos que este tipo de argumentos, retiram aos docentes peso na vertente "profissional" da sua actuação e reforçam a de "funcionário/burocrata".

3.º - A recusa da inclusão de tarefas e papéis na escola, para além do puro desempenho lectivo de uma (ou mais) disciplina específica como fazendo parte da função docente, está a ganhar terreno entre nós. Isto, sem contestação do projecto de educação que está subjacente à LBSE - e que é multifacetado como já vimos - e com abertura para a formação especializada, tendente ao desempenho de funções específicas, para além da actividade didáctica.

A questão da identidade da função docente está, de novo, em causa e é um debate que terá que ser seriamente travado entre nós a curto prazo.

A relutância dos professores em aceitarem as áreas curriculares não disciplinares pode radicar aí.

Meramente a título de exemplo, fazemos referência a dois autores portugueses que têm feito declarações públicas, a este propósito, que nos parecem não isentas de contradição. O 1.º exemplo é o de Ramiro Marques que em artigo publicado no Diário do Sul (6) contesta para o professor qualquer papel que não seja especificamente o da acção didáctica numa dada disciplina. Chega a recusar que ao professor pertença, por exemplo, "gerir situações de indisciplina". Mas este autor é um arauto da Escola Cultural e um defensor declarado da organização formal da Educação para os valores na Escola, e um investigador e animador das relações entre a Escola e a Família. Algo precisa de ser clarificado.

A nossa Segunda referência vai para Olga Pombo que explora vigorosamente as potencialidades pedagógicas do trabalho interdisciplinar e exalta o esforço dos professores que, contra ventos e marés, segundo diz, vão conseguindo realizar algumas iniciativas nesse campo, nomeadamente, através de

Projectos que mobilizam várias disciplinas. Mas a mesma autora, depois de criticar a falsa interdisciplinaridade pela sua vacuidade científica (crítica que partilhamos) afirma que:

"Há hoje toda uma orientação pedagógica que aponta para o esvaziamento do trabalho do professor na sua disciplina. Em claro desafio às exigências e especificidades de uma conceptualização disciplinar vigorosa, o professor é convocado a desempenhar novas e múltiplas tarefas (animador cultural, dinamizador de trabalhos de grupo, director de turma, gestor, administrador, etc.), tarefas essas que tendem a pulverizar a sua função insubstituível na transmissão do saber, que desacreditam o valor e importância do trabalho tradicional do professor no interior da disciplina que lecciona! (Pombo, Olga e outros, 1994:18)

Já nos referimos neste artigo ao valor que atribuímos ao trabalho no âmbito disciplinar, mas vemos mal que uma defensora dos projectos interdisciplinares (por ver neles a melhor resposta para situações problemáticas que a Escola actual enfrenta) considere de estatuto menor o trabalho de "dinamização de grupos", ou o papel do Director de Turma, por exemplo, como coordenador de uma equipa pedagógica que tem que planear, em função dos alunos que acompanha, formas de actuação coordenadas e integradas que não deixam de ser espaço de interdisciplinaridade.

Preferimos concluir estas referências com uma citação da Teresa Levy:

"A responsabilidade dos professores não se esgota com a reprodução de uma dada matéria científica ou filosófica. Torna-se necessário educar os alunos para que estes se tornem capazes de lidar com eficiência e também com maior sensibilidade (gostaríamos de arriscar a palavra sabedoria) com os problemas críticos com que somos confrontados, enquanto indivíduos e actores sociais, nos finais do século XX". (in Pombo, O. e outros, 1994:31)

4.º - Algumas questões práticas:

Os professores têm levantado algumas questões acerca da distribuição de serviço, de organização de horários e até mesmo de problemas de concursos que este projecto suscita. Algumas não deixam de ser pertinentes; merecem reflexão e respostas claras.

Admitamos que a atribuição de funções nas áreas não disciplinares é feita no princípio do ano pelo Conselho de Turma, ou por outros órgãos da escola. Poderia respeitar-se assim a selecção de perfis adequados e atender à disponibilidade e motivações individuais dos professores. Mas isso implicará, naturalmente, que (a não haver acumulação de serviço), muitas horas lectivas sejam disponibilizadas

com o ano escolar já iniciado e com os atrasos de colocação de pessoal que isso acarreta. Estando já atribuído esse serviço em horários que vão a concurso, não se garante a adequação dos candidatos à função que lhes é atribuída. Resta ainda dizer-se que alguns professores do corpo docente fixo da escola poderão reclamar a atribuição de horas exclusivamente lectivas, deixando outras tarefas para "serviço eventual" com os efeitos perversos e contraditórios que aí se advinham.(7)

3.3- O ME está a fazer uma reforma sem explicitar os seus fundamentos

A acusação de que as propostas apresentadas implicam "uma Reforma Educativa" sem a correspondente fundamentação tem aparecido com alguma frequência.(8)

Abordemos sumariamente esta questão, subdividindo-a em três pontos.

1.º - Pelo que já deixámos dito, e por tudo o que se conhece e está publicado, os fundamentos do Projecto Educativo Nacional e da sua concretização nos planos curriculares e documentos que os acompanham não foram alterados. Tudo parte, aliás, da LBSE (Lei 46/86) que se mantém em vigor e que tem tido desenvolvimento em nada contrários às suas orientações fundamentais. Seria, aliás, interessante e útil discutir em que consiste hoje uma "Reforma Educativa" e distinguir os planos dos princípios, das estratégias, e das realizações práticas. Em qual deles se situam as "mudanças" referidas e como se interligam e implicam mutuamente?

2.º - Os documentos que têm chegado a público e que retratam momentos deste processo têm proporcionado, de algum modo, a crítica feita.

Não foi feliz a divulgação (programada ou não) do documento de trabalho organizado em 10 pontos (2.º semestre de 98) e que continha possíveis cenários de distribuição de actividades lectivas nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

O trabalho apresentava-se numa fase ainda bastante incipiente, e os moldes em que estava redigido deram azo a numerosas críticas, tanto mais quanto ele não foi compreendido como um "documento de trabalho", mas como texto oficial de orientação e prescrição.

O documento que se lhe seguiu (Abril, 1998) é bastante claro, bem organizado, mas não apresenta fundamentação teórica - embora explicita os objectivos pretendidos, face à situação vivida e às orientações e projectos legitimamente assumidos. Não caberia num texto desta natureza a fundamentação reclamada.

Resta-nos acrescentar que a leitura destes documentos não pode desligar-se da dos que inicialmente referimos e são o seu suporte teórico-político. Por outro lado, espera-se que o Documento Legal que, em princípio, virá a substituir o Decreto-lei 286/89 (que aprova os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário) apresente, em síntese, a justificação clara das alterações propostas.

3.º - Poderíamos, no entanto, fazer inferências a partir das ideias que deram forma a este projecto e concluir que estávamos a caminho de uma transformação radical do sistema escolar português. Aí, sim, precisaríamos de consolidar a fundamentação global e garantir a consistência de cada passo dado. Cada estabelecimento educativo "correria" de acordo com a sua dinâmica específica e a centralização seria, em absoluto, quebrada.

Mas não é esse o cenário possível, a avaliar por outras situações que já vivemos. Por exemplo, o novo modelo de avaliação para o Ensino Básico (Despacho Normativo 98-A/92) perspectivava uma autêntica revolução nas escolas. Mas rapidamente o processo foi apanhado pelos esquemas burocráticos, pelo controlo administrativo, por forças políticas e sociais hostis àquela orientação, e pelo desejo de procedimentos uniformes proveniente de grande parte dos professores e das famílias.

O que ficou, dos princípios apresentados, reduz-se a alterações superficiais nas realizações práticas na maior parte dos casos, e a alguns efeitos nefastos resultantes de uma "adoção" deficiente do normativo em causa, talvez por ele entrar em choque com muitas das convicções dos responsáveis educativos, nomeadamente pais e professores.(9)

O próprio Despacho 9590/99 recua em relação a muitas das ideias já apresentadas. Em síntese, defende um princípio e determina a obrigatoriedade das áreas não disciplinares. Mas em relação a estas, o debate e a negociação vai por certo continuar.

4. AS "NOSSAS" CONCLUSÕES

Uma escola de formação de professores situa-se numa posição de charneira naquilo que às mudanças no sistema de ensino diz respeito. Por um lado partilha, enquanto instituição académica, a preocupação e obrigação de construção do saber teórico, dos quadros de análise da realidade, da especulação e "empíria" científica, bem como dos trabalhos de síntese e divulgação do que em cada área da especialidade se vai produzindo. Mas por outro lado, insere-se nas preocupações da acção concreta, na sintonia com as propostas de educação escolar em que os seus diplomados são chamados a exercer

funções, e na realização de projectos de formação que proporcionem potencialidades de desenvolvimento profissional e de intervenção adequada e eficaz no terreno educativo.

Sendo assim, cabe-nos a responsabilidade de ajudar a formar os profissionais de que o país precisa.

É por tudo isso que as questões relacionadas com os currículos escolares, e as orientações que se pretende imprimir-lhes, são para nós objecto de estudo e elemento de trabalho quer ao nível da reflexão crítica, quer da discussão, divulgação e preparação técnica para a sua implementação.

O campo da Teoria Curricular e das metodologias de planeamento e realização prática estão constituídos já em campos académicos autónomos cada vez mais indispensáveis à formação e actuação dos professores. O projecto agora em debate e "experimentação" entrou, por isso, no âmbito do trabalho formal e informal que realizamos com os nossos alunos. Nessa intenção organizámos já alguns debates com elementos da Administração Central do Sistema Educativo. A reflexão e auscultação de muitos professores, em diversos níveis de ensino, tem-nos mostrado a enorme distância entre as intenções programadas e as condições de sucesso, se pensarmos na generalização imediata deste projecto.

Ninguém hoje defende, no terreno da educação, a metodologia "tecnológica" das reformas pretendidas. Conhece-se a especificidade que reclama mais um "modelo cultural" de promoção da inovação que um esquema de natureza tecno-científica.(10) Porque a força real das mudanças lhes vem, sobretudo da sua vertente instituinte, é indefensável uma imposição "do centro para a periferia".

A flexibilidade permite-se na lei e apoia-se no terreno, mas não pode impôr-se.

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, Paulo (1994). O Trabalho de Projecto e a Relação dos Alunos com a Matemática. Associação de Professores de Matemática.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1989). Parecer n.º 6/89, D.R. n.º 130 (II Série), 7 de Junho de 1989. Publicado em CNE, Parecer e Recomendações, 1988/89.

CRSE (1988). Proposta Global de Reforma. ME, Lisboa.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (Abril, 1999). Projecto de Gestão Flexível do Currículo. (Texto policopiado).

DIOGO, Fernando e VILAR, A. M. (1998). Gestão Flexível do Currículo, *Cadernos Correio Pedagógico*, n.º 38, Edições ASA, Porto.

FERNANDES, A. Sousa (1987). "Delimitação das Competências da Administração Central, Regional e Local em Matéria de Educação, in *CRSE Proposta Global de Reforma* pp. 503-544.

FORMOSINHO, João (1988). "Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa, in *CRSE A Gestão do Sistema Escolar*.

FRAÚSTO DA SILVA, J. J. R. e outros (1988). Proposta de Reorganização dos planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário - Relatório Final. Texto policopiado.

LIMA, M. Jesus (1992). "As Ciências da Educação e a Reforma Curricular do Ensino Básico: um enfoque centrado no processo" in *SPCE, Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*.

MACHADO, F. A. e GONÇALVES, M. F. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular - Problemas e Perspectivas*, Edições ASA, Porto.

MACHADO, Fernando A. (1995). *Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola - Portugal na Viragem do Milénio*, Edições ASA, Porto.

MARQUES, R. e ROLDÃO, M. C. (Org.) (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico*, Colecção CIDINE, Porto Editora.

MARQUES, Ramiro (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*, Porto Editora, Colecção Escola e Saberes, n.º 13.

MENEZES, Isabel e outros (1997). *Educação Cívica em Portugal nos Programas e Manuais do Ensino Básico*, I.I.E., Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Educação, Integração, Cidadania, Documento Orientador das políticas para o Ensino Básico*.

PATRÍCIO, M. Ferreira (1992). *A Área-Escola no Quadro da Escola Cultural*, *Cadernos Escola Cultural*, n.º 10, AEPEC, Évora.

POMBO, Olga e outros (1994). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*, Texto Editora, Lisboa.

ROLDÃO, M. C. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*, I.I.E/ME.

ROMAINVILLE, M. e GENTILE, C. (1995). *Métodos para Aprender*, Porto Editora, Colecção Saber Aprender.

SALEMA, M.ª Helena (1997). *Ensinar e Aprender a Pensar*, Texto Editora, Lisboa.

SILVA, Adelina L. da e SÁ, Isabel de (1993). Saber Estudar e Estudar para Saber, Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.

SIMÕES, João Formosinho, S. (1987). Educating for Passivity. A study of Portuguese Education (1926-1968). Ph. D. Thesis - University of London.

Legislação:

SEEI -

– Despacho n.º 9590/99 (14.05.99)

D.R. n.º 112, II Série

– Despacho n.º 4848/97

D.R. 30 de Julho, II Série

Decreto-Lei n.º 115-A/98 (4 de Maio)

Lei 46/86 - LBSE

Decreto n.º 36.508 de 17.09.1947

(Estatuto do Ensino Liceal)

Decreto n.º 27.085 de 14.10.1936

Decreto-Lei n.º 27.084 de 14.10.36

Decreto n.º 20.369 de 8.10.1931

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29.08.1989

1 Isso aconteceu com um grupo de 10 escolas que, no ano seguinte, foi alargado para 34.

2 Era esse o entendimento do Grupo de Trabalho presidido pelo Prof. Fraústio da Silva que foi encarregado da preparação de novos planos curriculares e programas.

3 Esta posição foi defendida por alguns elementos do CNE e da Comissão da Reforma do Sistema educativo.

4 E. Eisner e E. Vallance na obra *Conflicting Conceptions of Curriculum* (1974) consideram "o currículo como desenvolvimento dos processos cognitivos" uma das cinco correntes de orientação curricular mais evidentes e defensáveis no nosso tempo.

5 Possivelmente ligado a este entendimento vem a disposição expressa na frase que já ouvimos: "Sou professor de... não concorri para explicador polivalente".

6 Suplemento Educação, Cultura-Escola, realizado pela AEPEC. No momento da apresentação deste trabalho, não foi possível identificar a fonte com maior rigor.

7 A FNE - Federação Nacional da Educação - tem chamado a atenção para a possível "instabilidade na definição dos quadros de professores", o que merece ser ponderado.

8 Veja-se, por exemplo, o artigo "Flexibilização Curricular e Inclusão, Reduzindo Portugueses do 3.º Milénio à Visão dos 12 anos" de Elisabete Oliveira in *O Professor*, n.º 63, Janeiro-Fevereiro, 1999; ou o Parecer da Secção de Educação e Arte da SPCE (14.12.98) (de que a mesma autora faz parte) in *Boletim da SPCE*, Julho, 1999.

9 Tenha-se em conta, por exemplo, os resultados do inquérito aos professores lançado pelo IIE em 1989.

10 Na tipologia de perspectivas e modelos de inovação seguimos as referências e explicitações feitas por Maria de Jesus Lima na obra citada. Também não discutimos, nem distinguimos os conceitos de "mudança", "inovação" e "reforma".