

O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO VISTO PELOS SEUS PROFISSIONAIS [EV1] **

M^a Fernanda Gonçalves ** Prof.-Coordenador da ESEV

** Texto preparado para apresentação oral num Encontro sobre Currículos do Ensino Básico, realizado em Viseu em 28.05.97, com o apoio do Instituto de Inovação Educacional.

O Departamento de Educação Básica, órgão central do Ministério da Educação, lançou no início do corrente ano lectivo um projecto de trabalho visando "uma reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico"¹.

Este trabalho tem em vista a definição consensual de quais serão as aprendizagens nucleares a promover, e também a preparação dos professores para assumirem, nas suas escolas, a gestão adequada e devidamente contextualizada dos programas oficiais, fazendo deles instrumentos sólidos na construção dos currículos reais que, embora parte, terão que ter como determinantes as condições do meio e as características, necessidades e potencialidades de cada aluno em concreto².

Os professores organizaram-se de formas muito diversificadas nas suas regiões para promoverem entre si a reflexão proposta. Na Área Educativa de Viseu, o respectivo C.A.E. coordenou esse trabalho e a E.S.E.V. foi chamada muitas vezes, por iniciativa das escolas, a participar nessa reflexão.

Alguns descrevem da utilidade deste trabalho.

Nós aceitamo-lo como potencialmente válido.

A questão não é fazer uma "reforma da Reforma", mesmo só no domínio curricular³ (admitindo mesmo que este domínio possa viver sem dependência de outros). Não estão em causa os méritos da Reforma Curricular dos anos 80/90, sobretudo na sua fase de preparação. Os textos produzidos são genericamente considerados válidos⁴, e quanto aos princípios a L.B.S.E. não é contestada. No entanto, tem-se a sensação, e alguns dados objectivos, de que as práticas educativas na sua maioria não se alteraram e que os resultados reais do trabalho da Escola não tiveram melhorias significativas. Deixando já de parte os vários "acidentes" da fase de implementação, que na verdade se encontra ainda em

curso, a própria concepção levanta dúvidas de que os Documentos agora apresentados para reflexão fazem eco. É hoje consensual que as grandes reformas planeadas e determinadas a nível central têm poucas hipóteses de produzir mudanças reais no terreno. Desconfia-se das "reformas do Diário da República" e a escola emergiu como um centro fulcral das mudanças desejadas e por isso se tem tornado no mais visível e privilegiado objecto de estudo, muito em especial na área da Administração Educacional.

Acontece que são os processos, as concepções de estratégia de mudança que estão em causa. Nesse sentido, teorizam-se modelos de inovação que fazem luz sobre as práticas e podem orientar a acção⁵. Não significa que os nossos "reformadores" se tenham guiado rigidamente por um modelo. Significa que, analisando os procedimentos adoptados, se verifica uma forte coincidência com o "modelo técnico-científico"⁶ hoje muito contestado no campo das inovações educativas. Claro que se pode contrapor que houve consultas a muitos Agentes qualificados e várias acções de divulgação e debate. Isso são actuações com aproximação ao chamado "modelo cultural", mas não negam o essencial da lógica da metodologia adoptada. Este assunto merecia desenvolvimento, porque é fulcral para o problema que estamos a discutir, e para justificar o projecto de trabalho que o D.E.B. agora propõe. Mas mesmo sem grande desenvolvimento da fundamentação teórica, os professores sentem que as decisões essenciais não lhe pertencem e que o seu trabalho é, muitas vezes, de execução pouco convicta e não se sentem empenhados como decisores.

É basicamente este quadro de procedimentos que pretende alterar-se.

Foram algumas destas questões que discutimos com os professores nas suas escolas, embora algumas vezes eles entendessem que não estava aí a "chave da questão".

As respostas e depoimentos que vamos analisar esclarecerão melhor as posições e perspectivas dos docentes, neste caso, dos docentes que trabalham no 1.º Ciclo do Ensino Básico⁷.

É em colaboração com o C.A.E.V. que estamos a proceder à análise das respostas que os professores deram, quando solicitados a pronunciarem-se sobre questões várias.

O objecto deste pequeno trabalho é o Doc. 1 - que faz uma descrição da situação actual quanto às características e implementação dos currículos do Ensino Básico em Portugal - e pretende indagar da concordância ou discordância dos professores em relação à descrição feita.

Em segundo lugar, fazemos uma análise das respostas dadas pelos professores quando questionados sobre a definição das aprendizagens nucleares a incluir em cada uma das Áreas que constituem o plano curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas essa parte não será incluída nesta publicação.

O conjunto de respostas analisadas não abrangem a totalidade dos respondentes, pelo que é um estudo por amostragem. O material analisado, a que chamamos amostra, representa uma parte que embora aleatoriamente constituída, inclui elementos relativos a diversas situações (da zona rural, zona urbana e sua periferia; sedes de concelho e agrupamentos de escolas localizadas em aldeias). Pode admitir-se que seja representativa da realidade escolar abrangida pelo C.A.E.V.

Quadro 1

ÁREA EDUCATIVA DE VISEU		ABRANGIDAS POR ESTE ESTUDO		
Concelhos	14	10 *	72%	
Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico	542	166	30,6%	
Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	1 155	407	35,2%	

* Não inclui a totalidade das escolas do Concelho.

1. Posição dos professores face ao Documento apresentado

A impressão com que se fica ao ler o mapa de respostas sistematizadas ao Doc. 1 é de que o discurso dos professores extravasa os limites do que foi aqui perguntado⁸; dá conta das suas múltiplas preocupações; é rico em sugestões - que são quase paralelas aos motivos de discordâncias -, manifesta numerosas discordâncias que não sintonizam com o que foi perguntado; traduz, por vezes, interpretação deficiente do Documento em causa, ou do projecto em geral, e não deixa de dar sinais de alguns equívocos que convém desde já esclarecer. Aliás, este ponto acentuar-se-á noutros momentos dos relatórios analisados.

Há respostas muito sucintas (mesmo limitadas) em palavras, mas há outras que traduzem uma reflexão séria e uma exposição empenhada e sentida dos argumentos e razões que assistem aos seus subscritores.

O Quadro n.º 2 pretende sintetizar o que foi respondido à pergunta em que se procurava saber se os professores achavam adequada, ou não, a "análise da situação relativa ao currículo do ensino básico" descrita no Documento (n.º 1) distribuído a todas as escolas. Julgamos no entanto que se justificam alguns esclarecimentos e desenvolvimento ou comentário às ideias expressas.

Quadro 2

CONCORDÂNCIA COM A DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO APRESENTADA	NÍVEIS DE FREQUÊNCIA *
Declaração explícita de concordância.	• •
Concordância com reservas.	•
Posições discordantes.	• • •
MOTIVOS DE CONCORDÂNCIA	NÍVEIS DE FREQUÊNCIA *
Traduz o que os professores pensam.	•
Vem ao encontro de muitas expectativas.	•
Exprime posições teóricas correctas.	•
Reconhece as dificuldades que sentimos.	
Aborda os principais problemas.	•
Está genericamente em conformidade com a realidade.	•

A convenção que adoptámos é a seguinte:

- - 1 a 5 referências
- • - 6 a 10 referências
- • • - 11 a 15 referências
- • • • - 16 a 20 referências
- • • • • - 21 a 25 referências

Como se nota, é relativamente escasso o acordo que o texto apresentado merece por parte dos professores. Adiante daremos conta das discordâncias. Por agora, fixemo-nos nos motivos de concordância. Só uma vez aparece expressa uma posição quanto a questões teóricas aqui envolvidas.

No relatório enviado por um conjunto de escolas pode ler-se: (...) "tem uma concepção de currículo mais ampla, e uma autonomia para a construção do currículo não nuclear. (...) "O professor passa a ter um papel mais relevante na parte do currículo em que é protagonista"9.

Visivelmente, estes professores estão informados sobre concepções várias de "currículo escolar" e consideram correcto encará-lo numa perspectiva ampla que englobe todo o conjunto de aprendizagens realizadas na escola, todos os modos pelos quais essas aprendizagens se realizam, e todos os objectivos e conteúdos de aprendizagem que a Escola assume, estejam ou não consagrados em documentos oficiais, sejam ou não comuns aos de outras escolas, ou de outros alunos. Por aqui, há sintonia com o Documento e com o que é hoje considerado válido por muitos teóricos e responsáveis da educação escolar.

Já o sublinhado nos leva a pensar que podemos estar a cair em erro. Precisamos de esclarecer melhor o que significa "nuclear" o que é o eixo central que sustenta, e dá sentido, ao trabalho formativo que pretendemos desenvolver.

Alguns identificam "nuclear" com "mínimo", o que merece alguma discussão. Outros, como parece ser aqui o caso, entendem o "nuclear" como obrigatório, oficial e formal, enquanto "o resto" seria informal e facultativo. Pelo texto lido concluímos que estes docentes só admitem ter protagonismo na parte "não nuclear". É urgente que isto se corrija, porque faz perder todo o sentido àquilo que pretende construir-se. Uma reflexão sobre o conjunto dos documentos, mormente do "perfil de competências" proposto

mostrará que há, para cada um, um só currículo, que é construído por modos diversos, que se realiza em percursos diversificados, que engloba actividades de diversa índole, que tem graus diferentes de definição "oficial/central", mas tem metas comuns para onde se tende, tem níveis de consecução exigíveis (dentro da diversidade), é constituído por "peças" que só ganham sentido quando interligadas. É em relação ao todo que o professor assume protagonismo, embora os fios com que tece esse novelo tenham características variadas.

É também notório que o acordo dos professores se manifesta quando se sentem compreendidos. Alguns dizem: "A descrição/análise está adequada à realidade, reflectindo uma série de preocupações que vêm sendo manifestadas pelos docentes, em diversas situações, ao longo dos últimos anos". Alguns avançam mais e declaram: "Vem ao encontro de muitas expectativas". A leitura do conjunto das respostas deixa dúvidas sobre o que sejam estas "expectativas".

Podemos dizer que esta leitura é correcta se se aceitar que as "expectativas" correspondem a uma maior autonomia e capacidade de decisão, à definição conjunta do que é essencial, à interacção dos diversos níveis e órgãos, à partilha e corresponsabilização de sucessos e insucessos. Mas como as expectativas dos professores, segundo o conjunto dos seus depoimentos, estão postas em muitos outros pontos, seria perigoso criar "falsas expectativas" por poder desencadear frustrações e desânimo. Situemo-nos com realismo.

O que dizemos é apoiado pelo facto de os motivos de concordância dos professores predominarem nos pontos em que a descrição parece mais negativa (embora real) e é sobretudo com isso que os professores concordam, fazendo mesmo extrapolações para o que sentem com maior acuidade.

Os respondentes assinalam, por exemplo, a concordância com:

- "A falta de implementação dos currículos. (?)
- A falta de autonomia dos professores.
- A pouca responsabilidade da sociedade na educação".

Salvo o segundo ponto, a questão não estava posta nestes termos no texto dado.

Um grupo que acentua este aspecto conclui: "É preciso criar condições nas escolas para estas se tornarem agentes activos no desenvolvimento curricular, oferecendo um currículo que dê resposta à

diversidade de necessidades educativas dos alunos". Não podemos deixar de expressar o nosso acordo e a satisfação por textos como este, por onde perpassam optimismo e convicções fundamentadas. Mas o discurso das "condições" é arrasante em quase todos os depoimentos, e posições como a que transcrevemos são quase excepção. Precisamos de nos entender quanto às "condições" que podem ser satisfeitas no imediato e quem tem responsabilidade sobre elas. Em muitos aspectos somos todos corresponsáveis (poder político, autarquias, professores, cidadãos em geral e "utentes" da Escola em particular).

2. A realidade escolar actual na perspectiva dos professores

Os Quadros n.º 3 a 6 foram organizados para que mais facilmente se fizesse uma leitura do que são, na opinião dos professores, os problemas mais prementes no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Não interessa agora comentar se correspondem ou não ao que foi solicitado. Interessa ver que é, de uma forma evidente, uma expressão clara do pensamento dos professores (ou pelo menos de um grande número deles) sobre o seu campo profissional. Sabendo nós quanto o que se pensa e sente é importante para o que se faz, não pode perder-se esta oportunidade de diálogo frutuoso, de meio de formação, de pistas de reflexão e pesquisa, e de perspectivas de actuação.

Alguns dos enunciados incluídos nos quadros estão marcados com o sinal O. Significa que são assuntos a comentar aqui ou noutro ponto, nesta ou noutras situações.

Quadro 3

JUÍZOS GLOBAIS SOBRE O DOCUMENTO – MOTIVOS DE DISCORDÂNCIA
<ul style="list-style-type: none">_ Parte de pressupostos pré-concebidos e tidos como reais._ Esquece a adaptação às assimetrias reais e à especificidade e diversidade de meios *. Não tem em atenção as assimetrias regionais *. Não faz notar a heterogeneidade das escolas *._ Fica aquém da realidade; não há total correspondência entre a análise e a realidade._ A análise contém os princípios, mas faltam-lhe os meios._ Quando este texto se coloca numa perspectiva de futuro, falha._ Este documento não assume a responsabilidade do poder central numa perspectiva

sistémica.

_ Na actual situação do 1.º Ciclo isto não se adequa à realidade, por não ter em conta o carácter "excepcional" do modelo organizativo deste Ciclo.

_ As alterações têm como padrão os 2.º e 3.º Ciclos. Esquecem que é no 1.º que os problemas de "adaptação curricular" são mais prementes com o regime de monodocência e a necessidade de lidar com níveis diversificados.

_ Não fala das barreiras entre os Ciclos do Ensino Básico.

_ Esquece a ausência de verbas.

_ Centrar a falência da Reforma só nos professores é uma visão muito limitada **.

_ Não aceitamos a imputação que nos é feita pela responsabilidade da falência da implementação efectiva da reforma curricular de 89 **.

_ Não valoriza a dimensão profissional do agente educativo face às exigências da filosofia do sistema.

_ Onde está a realidade física, pessoal e cultural? Onde está a autonomia da escola? A participação dos professores na elaboração do currículo? A adequação aos contextos? ***

· Foi beber aos programas todo o seu conteúdo.

_ Falta de referência a aspectos logísticos, meios e espaços físicos.

_ Há desadequação entre a teoria e a prática.

_ Não chama a atenção para as turmas numerosas; para os 4 anos na mesma sala; para a falta de recursos económicos, humanos e materiais.

· Não refere linhas de acção para motivar e estimular os professores.

· Não oferece condições materiais para poder usar novas tecnologias.

* Pelo contrário, é uma das suas justificações.

** Tal afirmação nunca é feita no Documento, nem da forma explícita nem implícita.

*** É o que o projecto pretende fomentar.

Para além do que ficou enunciado, os professores enfatizam muito o problema do isolamento das escolas, deles próprios, dos alunos e das comunidades. Significa, porventura, que temos aqui um quadro correcto do mundo rural. Mas o "isolamento" verifica-se também no interior das próprias comunidades. As respostas dos professores fazem eco do "desfasamento da família em relação à escola", o "desinteresse das autarquias em relação à instituição escolar" ou a falta de atenção com que são tratados. Escrevem alguns professores: "Estamos sempre dependentes da boa vontade das autarquias locais, da sua disponibilidade financeira e da sua sensibilidade para as questões do ensino e da educação".

Falam alguns relatórios da "necessidade de orçamento" para o 1.º Ciclo, das vantagens da autonomia dos Conselhos Escolares neste domínio, ou da pertinência de saberem quais os meios de que podem dispor.

A questão terá que ser vista no seu terreno próprio, mas não poderá estar sujeito à contingência da "boa vontade" ou da eventual "sensibilização" de alguém.

É certo que os professores, mormente neste nível, têm alguma tendência para a autocomiseração, mas isso não serve para disfarçar as carências. Porventura muitos passarão da constatação à acção, das carências às estratégias superadoras, do isolamento à mobilização participada; mas quanto mais se conhece esta realidade, mais se compreende quanto ela é dura e determinante nos percursos futuros de quem nela se forma.

Quadro 4

PROBLEMAS "REAIS" NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES
_ Falta de condições físicas das escolas; instalações condignas e adequadas às diversas

actividades (nomeadamente actividades desportivas).

_ Falta de recursos materiais; equipamentos; material didáctico.

_ Falta de adequação arquitectónica (para deficientes).

_ Rede escolar deficiente.

_ Rede de transportes desadequada.

_ Não há interligação sistémica.

_ As dificuldades de implementação da Reforma não são os programas. São:

_ falta de autonomia das escolas

_ gestão escolar

_ falta de espaços

_ tipologia dos edifícios e deficiência da rede escolar

_ falta de material didáctico

_ falta de formação dos professores

_ instabilidade na colocação de professores

_ professores com 4 anos de escolaridade em simultâneo

_ a avaliação dos alunos (ausência de retenções).

· A estrutura física e legislativa não se adapta às realidades actuais.

Quadro 5

QUESTÕES DE ÂMBITO ESPECIFICAMENTE CURRICULAR

_ Não está claro o que se considera básico ou mínimo nos objectivos e conteúdos e isto é fundamental.

· Se o currículo for variável, não faz sentido definir um perfil comum de competências.

_ Só a flexibilidade não resolve.

· Como agir, em termos curriculares, face à diversidade social e psicológica dos alunos?

_ A alteração curricular não pode fazer-se sem mudar outras componentes *.

_ Há um enorme desfasamento entre a realidade e a execução (?) dos currículos.

_ Os programas deviam ser experimentados em escolas como as nossas.

· Não há uma adequação do currículo à realidade tendo em conta as diversidades existentes.

· O Projecto Educativo ou os projectos da Área-Escola são elaborados por obrigação e estão condenados a "morrer no papel" por falta de motivação de professores e alunos.

* É uma afirmação fundamental no Documento.

Quadro 6

PROBLEMAS RELATIVOS À SITUAÇÃO DOS PROFESSORES

_ Mobilidade.

_ Deslocações para fora da sua residência habitual.

_ Falta de formação adequada.

· O sistema de monodocência.

A polivalência a que os professores do 1.º Ciclo estão vinculados provoca angústias face à evolução social.

Aceitar a monodocência é uma deficiência do Documento.

_ O apoio de técnicos especializados pode organizar-se por áreas escolares (ou concelhos, ou freguesias), mas a necessidade deles vai de:

_ Prof. Especializados nas áreas de "expressões,

_ Prof. De Ensino Especial, terapeutas da fala (e outros) a – psicólogos, médicos, enfermeira, Assistente Social, etc.

_ Falta de alguns hábitos profissionais.

Os docentes que responderam ao questionário distribuído referem, com alguma frequência, a ideia já tão repetida de que são "os parentes pobres do sistema". O mais recente desenvolvimento das medidas de política educativa, das condições salariais ou da progressão na carreira não comprovam esta visão "miserabilista". Tem que no entanto tomar-se como "auto conceito" ou representação colectiva que os docentes têm de si próprios e da sua posição no quadro dos profissionais da educação. Se assim é, há que contrariá-la, pela consciencialização, pela interacção valorizadora, pela promoção da visibilidade da importância deste nível da formação, ou até mesmo, por algumas medidas de "discriminação positiva".

Voltemos no entanto às posições manifestas quanto ao projecto de "reflexão participada e gestão flexível dos currículos" que é proposto a todos os docentes do Ensino Básico. Alguns dos respondentes declaram que "a discussão não irá resolver nada". Descrêem, porventura, das potencialidades da sua própria participação, não assumem a possível eficácia da "autonomia" que em discurso valorizam, ou então, tudo atribuem às infraestruturas, às condições materiais, à acção de intervenientes que não eles próprios, como parece estar indiciado nos quadros que apresentamos. É, nesse caso, um discurso contra si mesmos. Tem que ser relativizado e confrontado com as sugestões dadas que vamos passar a analisar.

Mas ainda mais uma referência, quanto a este assunto, merece a nossa atenção. A propósito da "flexibilidade" e campos de autonomia, um dos grupos consultados interroga-se sobre "quem fará a avaliação e o controlo de tal processo?".

Várias leituras são possíveis (e várias respostas adequadas), mas não é de afastar a do receio de dispor de poderes que se não está habituado a gerir bem, ou a dificuldade de aceitar a diversidade dentro de uma unidade fundamental. A tradição tem nisto tudo muita força e não é de menosprezar.

3. Práticas avaliativas

Uma das questões que aparece aqui como mais problemática é a da Avaliação das aprendizagens dos alunos na escola.

É clara a rejeição dos professores a alguns dos princípios estabelecidos pelo Despacho 98-A/92.

Não se sabe se este foi bem assimilado, ou se os professores são influenciados por um certo ambiente que se criou - que muitas vezes não corresponde à realidade - mas que se generalizou como sendo de "facilismo", falta de exigência e sucesso artificial. Quer dizer que se produziu o contrário do que se pretendia. Esta é uma questão a analisar profundamente e a discutir com os interessados.

Visivelmente o que se reclama é um regresso a práticas anteriores, como se aí estivesse a solução dos problemas.

Reclama-se:

- A possibilidade de reprovação em todos os anos (isto significa incluindo o 1.º).
- A avaliação global, com hipótese de retenção, em qualquer ano e não no final do ciclo (mesmo com as medidas e exceções que já foram propostas para que isto não redundasse em prejuízo dos alunos).
- Mais exigência, mais rigor (sem provocar a oposição de outros intervenientes).
- Critérios bem definidos (supõem-se que determinados "superiormente").
- Retenção dos alunos na "classe" em que reprovavam, integrando-o no novo grupo e não no seu grupo de origem.

especialistas.	•
_ Faça-se avaliação aferida visando todo o sistema.	•

O problema é sério e como tal tem que encarar-se. Pode abordar-se de diversos modos e talvez convenha subdividi-lo.

1.º Os professores sentem-se mal, porque a sociedade cobra da Escola todos os "males" das gerações mais novas e esta tem soluções limitadas e alguma ineficácia.

2.º Há fortes "pressões para o sucesso", gerando no interior da escola "conflitos de interesses" individuais nem sempre bem resolvidos. O direito para ter tempo e outras condições para o progresso real, e o direito de não ver as suas diferenças olhadas como segragadoras - o que muitas vezes se traduz na negação do direito de ser diferente.

3.º Os professores sentem-se divididos entre o que se lhes pede a nível profissional, o que eles próprios pensam e não é coincidente com "objectivos oficiais", e o que sentem como elementos da comunidade social.

4.º Os pais actuam, muitas vezes, com papéis contraditórios, reclamando da escola porque ineficaz, mas exigem para os seus filhos actuações que noutros casos criticam.

5.º É visível um conflito de poderes na instituição escolar, tendo os professores a sensação não de partilha, mas de invasão das suas áreas específicas, e enfraquecimento das suas bases de legitimação de poder perante os outros intervenientes, quaisquer que eles sejam.

6.º Algumas condições relativas ao exercício da profissão docente traduziram-se em "direitos" dos professores que não trouxeram melhorias à condição dos alunos. São questões tão latas como as que vão do horário de funcionamento das escolas até aos receios de envolver na construção de identidade profissional dimensões de generosidade individual que o pensamento dominante não valoriza.

7.º Por muito que já se tenha dito que o acesso de todos à Escola forçou a flexibilização desta e obrigou a criar organizações educativas de cariz variável, que correspondam às necessidades individuais e sociais, tal solução ainda se não encontrou (pelo menos de uma forma generalizada).

8.º Na insegurança que os momentos de mudança acentuada geram, ou na transição de um "paradigma" para outro, os "desencantados" voltam-se para o passado, numa miragem e idealização dele. "O mito da idade do ouro insinua-se a todos os níveis".

9.º As condições escolares, em muitos pontos, degradaram-se e aí temos os gritos de "alerta":

- As condições materiais.
- As exigências do que hoje é elementar e já foi um "luxo".
- Os problemas novos que exigem novas formas e meios de "tratamento".
- A complexidade dos papéis exigidos aos profissionais, e a das próprias componentes educativas que leva a reclamar sempre mais e mais a especialização ou a intervenção de especialistas.
- A democratização que para ser vivida positivamente exige formação, convicção, coerência e determinação.
- A alteração de valores, de que alguns falam, e tornaram mais difícil a compreensão e aceitação do mundo, e menos claro, ou mais exigente o sentido das actuações individuais e colectivas.

Esta lista podia alongar-se quase indefinidamente. A ideia de a apresentar deste modo é a de evidenciar que cada problema tem um enquadramento e envolventes que, a não serem considerados, podem provocar equívocos na interpretação e frustrações na solução. Mas há outras questões, de tipo organizacional que têm que ser olhadas em si mesmas. Havendo tendência para fazer entrar as crianças na Escola cada vez mais cedo, e pondo exigências na vida escolar cada vez mais complexas (o que não significa maior exigência de conhecimentos), chegou-se a um ponto de "choque" entre as duas tendências.

Anotamos aqui apenas a primeira, embora a segunda tenha todo o cabimento a propósito da discussão do "perfil de competências" e das "aprendizagens nucleares".

Os professores são claros e unânimes na afirmação de que, tendo em vista o conjunto das aprendizagens previstas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a entrada precoce na escola é contraproducente, e que um ciclo de 4 anos é, porventura, demasiado curto.

Tendo-se dado aos professores oportunidade de se exprimirem, seria atitude desleal, má gestão e desperdício de meios, não tomar em consideração o que dizem. Não significa isto que sempre tenham razão, significa que é preciso investigar, aclarar, discutir, informar e mobilizar para as melhores soluções.

– Quanto à avaliação, apenas um ponto no sistema, mas por onde passa quase tudo do que é relevante, distingamos alguns níveis:

- * Ao nível dos princípios, das políticas a adoptar, está longe de haver consenso - na Escola e na sociedade - . Não é inútil continuar o debate e a auscultação, ou o esclarecimento e a informação, se as convicções têm suporte bastante do ponto de vista científico, axiológico e social.

- * Ao nível dos processos organizativos os esquemas operativos têm que ser coerentes com os princípios. Alguns estão definidos, a realização funcional está ainda longe de ter sido conseguida.

- * Ao nível da realização técnica, ou procedimentos práticos, uns aprendem-se outros criam-se. A formação específica também consiste nisso. Os professores perguntam: "Avaliamos o quê e como? A pergunta tem resposta e o como é a parte mais fácil.

4. É possível mudar para melhor

O questionário apresentado pedia aos docentes que acrescentassem, na descrição da situação actual do Ensino Básico, o que do seu ponto de vista estava omissa, e que dessem sugestões que considerassem adequadas.

Já vimos, pelo relato apresentado nos pontos anteriores, que os respondentes manifestaram desacordo em relação ao Documento mais pelo que "lá não está" do que pelo que continha. Naturalmente, as sugestões que dão vão no sentido de colmatar o que, na sua perspectiva, são falhas graves que o texto "oficial" não põe em evidência.

A disposição dos inquiridos vai da indignação à vontade de participar nas soluções, passando por expressões apresentadas em termos de "reivindicação e exigência". É interessante fazer notar que muitos dizem: "Todos somos unânimes em afirmar que é preciso melhorar".

Quanto ao sentido das mudanças, as opiniões não são muito divergentes. Porém, nalguns pontos, as propostas de mudança vão em sentido contrário ao dos resultados de investigações já feitas, e não são convergentes com "orientações oficiais" - ou por má compreensão e aplicação destas, ou por desinteligências mais fundas que é necessário aclarar e resolver, à luz das opções fundamentais assumidas enquanto filosofia de educação que dá suporte e sentido ao Projecto Educativo Nacional.

4.1 - Os princípios

O nível teórico é pouco discutido nestas respostas (já se viu que a ênfase se situava nas infraestruturas), mas os professores não deixam de se lhes referir declarando: "Implementem-se os princípios que estão em vigor". Quer dizer que, basicamente, se aceita e se considera boa a orientação educativa que os documentos produzidos no período da última reforma traduzem.

São feitas, esporadicamente, algumas outras referências que precisariam de ser discutidas com os seus autores. São afirmações do tipo: "Criem-se verdadeiras escolas e não oficinas de trabalho". Tendo os nossos documentos oficiais uma orientação visivelmente "personalista", os motivos deste tipo de críticas não parecem justificados.

Muitos outros pedem apoio para o seu trabalho e propõem modos de organização diferentes para as escolas e para a interacção entre elas, bem como para as relações entre os professores e outros profissionais. Por serem bastante explícitas, deixamos aqui uma listagem das propostas que surgem mais frequentemente nas respostas dadas.

Quadro 8

QUESTÕES RELATIVAS À ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
<u>1. Reordenamento das escolas</u>

- _ Fazer agrupamentos de escolas
- _ Centros que aglutinem, por zonas, escolas com pouca frequência.
- _ Criar núcleos de escolas.
- _ Abolir as escolas de lugar único (?).
- _ Centros de aprendizagem de média dimensão com infraestruturas adequadas.
- _ Redimensionar a rede escolar rural.
- _ Criar escolas-pólo com cantinas e transportes gratuitos, bem equipadas e com professores especializados em áreas diversas.
- _ Implementação das EBI.

2. Funcionamento dos órgãos escolares

- _ Tornar mais funcionais os Conselhos Escolares que têm um número de elementos muito reduzido.
- _ Mais autonomia para os professores e para os Conselhos Escolares (incluindo autonomia financeira).
- _ Dar autonomia às escolas para constituição de turmas.
- _ Articulação dos 3 Ciclos do Ensino Básico.
- _ Constituição de Conselhos Escolares alargados, com a participação de representantes de outros Ciclos pelo menos uma vez por período.
- Grupos de escolas diversificadas com autonomia para adaptarem os currículos ao meio.
- _ Remuneração aos Directores de Escola.

3. Questões relativas aos professores

- _ Colocação atempada e conveniente dos professores *.
- _ Diminuir a mobilidade dos professores.

- _ Criar condições e incentivos para a sua fixação.
- _ Permitir intercâmbios entre os professores conforme as áreas que melhor dominem.
- _ Haver professores que se ocupem mais de determinadas áreas e apoiem as escolas do Conselho Escolar a que pertencem.
- _ Extinguir gradualmente a monodocência.
- _ Cada professor só com 1 ano de escolaridade.
- Promover reuniões para intercâmbio de experiências e vivências, em grupos de 15/20 professores.

4. Questões relativas aos alunos

- _ Agrupamento dos alunos segundo o seu nível de aprendizagem (parece ser segundo o ano de escolaridade em que estão situados).
- _ Turmas mais reduzidas. (As respostas oscilam entre os 15 e os 20 alunos).

* Este dado aparece com alta frequência. Algumas respostas explicitam que os professores devem ser colocados em Julho e não em Setembro.

Os professores pedem "supervisão construtiva a todos os níveis, principalmente a nível pedagógico". Por outro lado, fazem sobressair a "especificidade" do nível em que trabalham e que caracterizam, muitas vezes, com os seguintes dados: "isolamento e monodocência". Julgam que os decisores na Administração Educacional não conhecem estas condições e reclamam: "Venham ver; contactem a realidade".

Outras propostas surgem, e por detrás delas sentem-se as preocupações dos professores e as dificuldades que enfrentam. Aparece com frequência o problema das crianças que dizemos terem "Necessidades Educativas Especiais". As propostas vão de: "criação de escolas que integrem crianças com deficiências" à "reorganização dos apoios do Ensino Especial".

Para a questão dos meios materiais aparece a sugestão de que "as autarquias tenham orçamento próprio para projectos educativos".

As afirmações que seleccionamos para encerrar este ponto das sugestões são as seguintes:

* "Regionalizar é preciso também na Educação" e

* "Apostem em nós - dêem-nos melhor remuneração e melhores condições de trabalho".

Entendemos que são afirmações optimistas, manifestando confiança nas possibilidades de cada um e na acção dos profissionais da educação e dos cidadãos em conjunto.

Nem tudo, ao longo dos documentos analisados, converge para esta conclusão. É sinal da diversidade e complexidade das situações reais. É de aproveitar esta oportunidade de discussão conjunta, para construirmos os consensos sem os quais não é possível avançar.

4.2 - Melhoria de recursos

Outros pontos, nas sugestões feitas, merecem a nossa atenção, na confirmação de que "tudo o que cada um diz conta".

Pomos por agora de parte o problema das condições materiais, porque já foi bastante enfatizado no capítulo anterior (mais do que analisar os currículos, os professores centraram-se nas condições reais da sua implementação e construção na escola).

Voltamo-nos agora para a questão dos "Recursos Humanos" que aparece tratada de modo a desvalorizar, por deixar na sombra, a especificidade e a actuação de cada docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico na sua escola. As equipas de apoio são necessárias; o trabalho em conjunto e a interajuda imprescindíveis; há questões que só podem ser tratadas por especialistas; mas, depois de muitos relatos, salta a interrogação: Qual é a especialidade de um docente do 1.º Ciclo?

Esta questão é importante, e a ela voltaremos a propósito da formação. Num recente documento apresentado pelo CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) falava-se da deficiente formação dos docentes deste nível¹⁰ (apesar de se afirmar no mesmo documento que as Universidades os têm "produzido" em maior número que as ESE's).

Tomando como provado que as deficiências se situavam nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, os autores do documento recomendavam a intervenção de especialistas também nestas áreas. Caso para perguntar: O que faz um docente com formação específica para o 1.º Ciclo?

Esta dúvida é também levantada pelas respostas que analisámos, como já referimos, e as sugestões são bastante explícitas. Esta será uma questão a debater profundamente, e a equacionar no quadro das condições reais do país, das diversas zonas, e da desejável valorização social dos formadores de todos os cidadãos portugueses.

A síntese que organizámos, a partir da análise dos relatórios, encontra-se no Quadro n.º 9.

Quadro 9

RECURSOS HUMANOS PARA AS ESCOLAS DO 1.º CICLO
<p>Equipas de apoio multidisciplinares.</p> <p><u>1. Para actuação lectiva</u></p> <ul style="list-style-type: none">_ Especialistas ou equipas móveis para as áreas de Expressão. (Quase todos os documentos analisados referem este ponto)._ Especialistas para Língua Estrangeira. (Que alguns entendem que deve tornar-se obrigatória)._ Professor para Educação Moral e Religiosa. (Citado só uma vez).· Especialistas em áreas transdisciplinares._ Mitigar o regime de monodocência. <p><u>2. Para apoio à acção lectiva</u></p> <ul style="list-style-type: none">_ Equipas de ensino especial e boa articulação e coordenação com os docentes do ensino regular. Pessoal especializado para NEE *.· Grupo dinamizador para análise, reflexão e avaliação, e para assegurar a dinâmica do processo. <p><u>3. Outros apoios</u> (em particular para os alunos)</p>

- _ Psicólogos.
- _ Terapeutas (mormente terapeutas da fala).
- _ Assistente Social.
- _ Uma Auxiliar de Acção Educativa em todas as escolas e a tempo inteiro.

* Este dado é muito enfatizado, o que faz supor que os professores encontram muitos casos com estas características.

Como dado que contraria a autonomia pretendida e ajuda a desvalorizar a imagem da "competência profissional específica" dos docentes em exercício está a reclamação de: "Seleção de manuais por equipas nomeadas pelo Ministério da Educação".

Já há normas para a comercialização dos manuais. Os professores, que os utilizam, não poderão ser bons juizes críticos deles? E não poderão contrapor-lhes o que acham mais correcto? E não poderão tomar iniciativas de produção neste campo? Bons manuais, Sim; Livro-único, Não.

4.3 - O início da escolaridade obrigatória

As condições de entrada na escolaridade básica aparecem, nos testemunhos dos professores, como uma questão fundamental. Aliás, há de entre eles quem afirme: "Resolver isto é que é importante". As posições expressas revelam uma impressionante unanimidade, com variações apenas em questões "secundárias", e podem resumir-se no seguinte quadro:

Quadro 10

- Generalização da Pré-escolar (posição unânime)
- Obrigatoriedade da Pré-escolar, pelo menos 1 ano.
- Obrigatoriedade de 2 anos (sendo um propedêutico para a escolaridade).
- Jardins-de-Infância que correspondam às necessidades dos pais. *
- Pré-escolar com programas explícitos. Definição de um currículo para a PRÉ.

Idade de entrada na Escola

- Nunca fazer a matrícula antes dos 6 anos completos.
 - Ingresso no 1.º Ciclo só com 6 anos concluídos até final de Setembro.
 - Ano "0" para as crianças de 5/6 anos (se não estiverem na Pré--escolar). [Posição muito generalizada]
 - Iniciação de conteúdos programáticos só aos 6/7 anos.
 - Entrada na Escola só aos 7 anos. (Posição muito defendida)
-
- 1.º Ciclo com a duração de mais 1 ano (prolongamento).
 - Exame médico detalhado, à entrada na Escola, com a história clínica do aluno.

* Possivelmente porque, de outro modo, não há garantia de que as crianças os frequentem.

Aparece como algo novo a defesa de um currículo "formal" na Pré-escolar. Isto está relacionado porventura com o facto de estar a ser discutido um documento em que se pretende estabelecer Orientações Curriculares para a Pré- -Escolar.

Há, por parte de alguns, o receio de que isso venha a formalizar excessivamente, ou a "escolarizar" os Jardins-de-Infância. Temos acompanhado esta discussão e não achamos de todo infundados esses receios.

Se se estabelecem pré-requisitos para a entrada na escolaridade obrigatória, como alguns pretendem, poder-se-á ver negada, por falta de condições, a entrada em algo que, por outro lado, é obrigatória. Seria uma contradição e, muito mais que isso, um distorcer dos objectivos que presidem à organização de uma Escola para todos.

Conhecem-se os objectivos do Documento em causa, são inegáveis algumas vantagens desta definição oficial de metas educativas a atingir, e obriga-se a que todos os Jardins-de-Infância sejam de facto organizações educativas, mas corremos também o risco de "deslocar" a fasquia e passar a falar de "insucesso escolar" mais cedo.

Mas não é isso que agora nos ocupa. Parece inegável que os professores acham insuficiente o tempo de que dispõem para cumprir as metas estabelecidas e que consideram ineficaz uma escolarização precoce. Tal unanimidade de posições merece a atenção de todos - dos investigadores aos políticos, dos pais aos formadores de professores.

4.4 - Sugestões sobre Currículos e Programas

Ao longo dos comentários que temos vindo a fazer, e dos quadros-síntese das opiniões colhidas há já sugestões quanto a este assunto. As mesmas serão completadas pelo que se apresentar sobre cada área de aprendizagem programática em particular. Porém, há ainda algumas anotações que não queremos deixar de registar.

Os professores têm sempre por referência os programas que estão a leccionar e, muitos deles, encaram o projecto que lhes foi apresentado como um novo programa. Daí decorrem algumas das observações feitas. É disso exemplo a frase que já aqui incluímos: "O Documento foi beber tudo aos programas que temos". Por outro lado, quando se fazem críticas a esta proposta de "aprendizagens nucleares" questiona-se a lógica sequencial que apresenta, ou a distribuição por anos escolares. É uma leitura altamente distorcida que só em novos encontros de professores poderá ser clarificada. Isso notar-se-á, muito em particular, quando analisarmos as propostas por áreas, mas já se viu nas questões referentes ao Doc. 1.

Como sugestões neste campo, os autores das respostas analisadas acrescentam ainda:

- * Distribuir melhor a matéria programática pelos diversos anos. O 1.º e o 3.º anos têm programas muito extensos.
- * Uma língua estrangeira no 1.º Ciclo (justificado, provavelmente, face aos muitos filhos de emigrantes).
- * Programas mais curtos.
- * Autonomia na gestão dos currículos.
- * Reajustar os programas para maior ligação entre os diversos ciclos.
- * Definição de mínimos para os alunos com NEE.

* Currículo mais adaptados a meios menos favorecidos.

Este conjunto de notas, para além de algumas preocupações, deixa ver também uma leitura apressada dos documentos dados, uma vez que a "autonomia para a gestão curricular" e a sua "adaptação aos meios" em que a escola e os alunos se inserem são exactamente objectivos do projecto de trabalho que agora se iniciou.

Muitas vezes são referidas as "NEE", o que significa que é um problema muito generalizado. Será possível estabelecer "mínimos oficiais" quando os casos a atender são tão diversificados? Que orientação existe para estes casos? Quem delimita as "fronteiras" das NEE? Sendo aceitável a "política de integração", os professores não deixam de ter razão ao reclamar o apoio de "equipas especializadas".

Aparece também, pelo menos uma vez, a afirmação (já bastante discutida) que "Os alunos deviam ser encaminhados para uma profissão ao longo do ensino básico". Possivelmente significa que "a escola única" não tem que ser rigorosamente igual para todos. Por outro lado, pode levar a pensar na ligação entre uma boa formação geral e a preparação para o mundo do trabalho ou, pelo menos, para as escolhas que aí venham a fazer-se.

O papel da Educação Tecnológica no 3.º Ciclo do Ensino Básico devia ser repensado.

Sabemos em que contexto ela perdeu valor face à integração de uma segunda língua estrangeira. Foi uma solução adequada "ao momento" o deixar a decisão para os alunos e os seus Encarregados de Educação. Porém, o abandono quase total desta via de formação, mesmo por alunos que não continuam estudos e que têm fraco perfil académico, merecia ser estudado.

Concluindo, diremos ainda que os professores lamentam "o abandono de certos valores" e querem "meios para competir com a escola paralela".

É inegável a necessidade de meios e equipamentos, mas a questão não pode pôr-se em termos de competição. Por que modos os professores levam (ou podem levar) a "escola paralela para a sua sala de aula"?

Já uma vez ouvimos, em reunião de professores de uma dada escola (de Ensino Secundário) a mesma queixa, precisamente no dia em que nessa mesma escola estava a ser instalada uma antena parabólica.

A intenção da observação não é menosprezar as reclamações dos docentes (que trabalham em condições bem precárias), mas tão só lembrar quanto os caminhos e as estratégias, para conseguir alguns meios e para inserir-se adequadamente na rede interinstituições, podem ser variados, sem nunca dispensarem a acção empenhada de quem vive os problemas.

4.5 - A formação dos docentes

Muitas das questões postas estão ligadas com a formação. Os professores têm consciência disso e exprimem-no claramente. Podemos, no entanto dizer que há aqui dois níveis ou duas etapas dessa formação.

A primeira é a da formação inicial (e os professores mais velhos têm tendência a "desconfiar" da dos mais novos). A segunda é a da formação continuada ao longo da vida, mormente da vida profissional, que os professores acentuam que deve ser "especializada", tendo em vista as funções que desempenham, ou outras que pretendam vir a desempenhar. Será inútil dizer quanto os dois níveis são importantes e como devem estar interligados.

Questionada a monodocência, este problema ganha nova acuidade e tem que ser pensado consistentemente, sem que isso signifique destruir a especificidade de um professor deste nível de ensino, mas antes visando as realidades próprias do nosso tempo e do nosso país, na sua diversidade de situações concretas.

Num momento em que a formação de professores para o Ensino Básico está a ser discutida, numa reflexão motivada por possíveis alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo¹¹, o problema encontra um contexto favorável para ser equacionado e resolvido.

As respostas dos professores, cujo conteúdo analisámos, assinalam:

- Falta de formação adequada às necessidades.

- Necessidade de formação:

- * Actualizada, especializada, gratuita e sem créditos¹².

- * Formação na área do Desenvolvimento Pessoal e Social.

- * Formação especializada por áreas.

- * Formação para a construção e gestão dos currículos.

- * Informação e formação gratuita.

- * Que os professores possam de facto escolher a formação de que mais precisam.

Mais uma vez questionam a "polivalência" dos professores do 1.º Ciclo e manifestam alguns receios por terem que assumir, realmente, a autonomia que reclamam e se envolverem numa pequena aventura "sem rede" (?) que é a sua possibilidade de gerirem adequadamente os programas oficiais e construírem com os seus alunos, ou mesmo com outros intervenientes, os currículos reais com significado para todos e cada um dos que neles participam.

A certa altura, lê-se num dos relatórios analisados: "O professor não deverá ser penalizado pelos erros que eventualmente cometer na definição daquilo que vai diferenciar".

Um bom programa de acções voltadas especialmente para este objectivo, e um apoio real ao trabalho que se realiza nas escolas, são imprescindíveis.

O conjunto de informações que deixamos aqui expressas, no que respeita ao pensar e ao sentir dos professores é já matéria bastante para reflexão e suporte nos planos de acção. É apenas uma pequena amostra do muito que se produziu. O DEB com este projecto criou expectativas que não podem correr o risco de ser goradas. Daí o esforço empenhado de pessoas e instituições para que demos alguns passos mais no caminho das metas que temos como válidas. O trabalho do Instituto de Inovação Educacional tem sido relevante neste sentido. O conjunto de acções que promoveu ao celebrar o seu 10.º Aniversário dão prova do seu dinamismo e da capacidade de liderar, na articulação com instituições de formação, com a Administração Educacional e com estabelecimentos de ensino, o movimento vasto de investigação, reflexão e acção de que a Escola carece e em que tantos estão empenhados.

Terminamos esta curta participação com a citação de um texto que vinha incluído nos documentos que analisámos. O texto não está assinado, mas tem visivelmente cariz individual. Consideramo-lo muito válido e excelente como síntese do que foi pedido aos professores. Diz este colega de profissão:

"Nunca nenhum documento emanado do M.E. nos mereceu tanta atenção como este Projecto "Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico", por apelar à nossa participação sobre um assunto que tão profundamente nos toca, que tão profundamente sentimos e do qual nos vemos totalmente arredados. Nunca nos foi dada a palavra (a não ser num malogrado dia D, para o qual não

fomos devidamente esclarecidos), apesar de, nós, professores, junto com os alunos sermos os principais protagonistas do Desenvolvimento Curricular. Absurdo mas verdadeiro.

É-nos dada esta oportunidade e não vamos desperdiçá-la. Necessitamos de nos fazer ouvir. Ninguém, como nós, conhece a realidade das nossas escolas e seu funcionamento. (...)"

Foi isso o que estivemos a fazer, analisando atentamente o que os professores produziram nas suas reuniões de reflexão colectiva.

Depois de "saborearmos" o texto individual que nos foi enviado, terminamos dando uma vez mais a palavra ao seu autor:

"Sabemos que alterações tão profundas demorarão até se efectivarem.

Activos, atentos, críticos, requerendo sempre o melhor para os nossos alunos, participaremos e protagonisaremos as alterações que forem necessárias. Manifestamos somente dois desejos:

– Escutem-nos.

– Dêem-nos condições.

Se isto acontecer, o sucesso educativo será uma realidade e a valorização da nossa profissão terá o reconhecimento social que tem vindo a perder. Esse reconhecimento é-nos devido."

Notas _____

1 Este Projecto já foi objecto de estudo em artigos apresentados no número anterior da *Millenium* dedicado a Problemáticas das Ciências da Educação.

2 O artigo de Filomena Mónica que comentámos no número anterior da *Millenium* opunha-se a estas orientação curricular. A este assunto voltaremos oportunamente.

3 O campo curricular assumiu na última Reforma um papel relevante. Embora todos reconheçam-se a necessidade de uma visão global e reformas concertadas das diversas facetas do sistema, o modo estratégico como as encaravam não era igual. O GT para a reforma curricular fez desta a trave mestra das mudanças a operar. Outros se lhe opuseram defendendo, por exemplo, 1.º Uma nova concepção de Escola e da sua forma de organização e gestão; 2.º Formação dos Professores; 3.º Reforma Curricular. O

que aconteceu foi um pouco fruto das contingências do momento e a implementação do que se pretendia perdeu o essencial da sua lógica e visão estratégica.

4 Assinale-se contudo as discordâncias manifestas de alguns membros da CRSE, mormente do Prof. Manuel Patrício que veio a liderar uma Associação (AEPEC) com princípios supostamente contrários aos que o GT propunha e defendia.

5 Ver a este propósito os trabalhos de Maria de Jesus Lima, "As Ciências da Educação e a Reforma Curricular do Ensino Básico: um enfoque centrado no processo" in *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*, SPCE, Porto, 1992 ou Escudero Muñoz, J. M. e Gonzalez, M. T., "Innovación e investigación educativa" in *Revista de Innovación de desarrollo*, Barcelona, Ed. Humanitas, 1986.

6 Síntese das características dos modelos citados (elaborada por Cidália Ferreira Gomes).

Modelo tecnológico ou técnico-científico:

- Crê na bondade da mudança em si mesma.
- Faz uma separação hierárquica entre a teoria e a prática.
- Propõe currículos altamente prescritivos e estruturados, cuja elaboração, modo de desenvolvimento e controlo são feitos a nível central.
- Encara os professores como executores técnicos das prescrições determinadas pelos peritos.
- Põe a ênfase no design e elaboração do currículo
- Exige a aplicação rigorosa das diversas etapas do processo: experimentação, validação, difusão.
- Considera a disseminação um processo unidireccional.
- Dá relevância à adopção do currículo.
- Considera a implementação uma consequência linear e natural da adopção.
- Considera a avaliação como medição dos resultados do currículo (privilegiando a avaliação experimental), tendo em conta os objectivos do grupo de poder.

Modelo Cultural:

A inovação como mudança no sistema Educativo é o mais importante neste modelo. Privilegia, entre outros, os seguintes aspectos:

- Tem em conta a complexidade dos processos de mudança e a interacção entre fenómenos que estão ligados;
- Dá importância à instância institucional e pessoal como mediadores e redefinidoras da relação entre a mudança curricular e a prática;
- Vê a Escola como uma organização com cultura própria (que pode constituir obstáculos às inovações externas);
- Vê os professores como tendo um modo próprio de encarar a mudança e de a porem em prática;
- Supõe diversas operações para a planificação que incluem, negociação, debate e ponderação de alternativas;
- Centra a disseminação no utilizador, no seu contexto de trabalho e na sua estrutura de pensamento;
- Privilegia modelos de avaliação qualitativa, que levem a uma reflexão sobre o crescimento do sujeito em função daquilo que aprende.

7 Nas escolas em que nos reunimos encontravam-se muitas vezes professores dos diversos níveis de ensino, o que nos parece mais adequado aos objectivos propostos.

8 Havia um espaço para comentários livres.

9 Nunca faremos referência a qualquer deficiência de redacção e assumimos a autoria do que aparecer sublinhado.

10 Era citado, entre outros, um trabalho de Glória Ramalho (1994) *As nossas crianças e a Matemática*, DEP/GEF.

11 Ver, por exemplo, o artigo de Ana Maria Bettencourt "Formação de Professores e Ensino Superior" apresentado num seminário realizado na Reitoria da Universidade de Coimbra em Janeiro de 1997.

12 Estranha-se a reclamação de que a formação não seja creditada. Esta questão terá a ver com a exigência de obtenção de créditos em formação para a progressão na carreira, e as posições que quanto a isso o Sindicatos têm adoptado.