

A GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO PRÁTICAS E ATITUDES EM CONFRONTO E ANÁLISE

Neste número da Revista de Educação Sociedade e Culturas, dedica-se o dossier «Diálogos sobre o vivido» ao projecto da Gestão Flexível do Currículo (GFC)

Os dados etnográficos foram recolhidos num encontro organizado pelo Centro de Estudos e Investigação da Escola Superior de Educação de Leiria coordenado por José Brites Ferreira, no dia 6 de Outubro de 1999. Nele entrevistaram, como conferencistas convidados, Paulo Abrantes, actual Director Geral do Ensino Básico, e Luísa Alonso, especialista em Teoria do Currículo. Numa mesa redonda para troca de experiências, estiveram presentes professores das três escolas que, no distrito de Leiria, no ano lectivo de 1998/99, experimentaram a GFC: EB 2,3 D Dinis, EB 2,3 da Maceira Liz e EB 2,3 da Atouguia da Baleia.

As interpelações ao primeiro conferencista seguem sob o título de 1.º diálogo e as efectuadas à segunda conferencista constituem o 2.º diálogo. Da troca de experiências por parte das escolas presentes na mesa redonda resulta o 3.º diálogo. Por fim, os depoimentos conseguidos de encarregados de educação, que neste caso concreto são também professores, encerram os registos de concepções sobre esta mudança educativa em curso, inseridos na 1.ª parte.

Seguem-se os comentários de José Brites Ferreira, que enquadra juridicamente a GFC numa reforma educativa mais ampla, no sentido de o público menos familiarizado com esta conjuntura pedagógica experimental portuguesa

* Organização de Ricardo Vieira (Escola Superior de Educação / Instituto Politécnico de Leiria) e Graça Sampaio (Escola Básica 2, 3 D Dinis)

poder entender os diferentes posicionamentos; de Luísa Alonso, para quem traduzir em propostas de acção a colaboração, a investigação e a reflexão «em torno da construção da ideia de integração de todos os alunos é o desafio que a proposta de Gestão Flexível do Currículo coloca às escolas e aos professores»; de Graça Sampaio, que chama a atenção para a «tradição centralizadora, normativa e prescritiva» dos currículos portugueses, concluindo que, «por um lado, os professores apreciam a autonomia; por outro, não aproveitam aquela que lhes é concedida»; de Isabel Pereira, que, numa perspectiva psicossociológica, procura entender as posturas dos sujeitos no âmbito da problemática das mudanças sociais, pessoais e profissionais, e, finalmente, de Ricardo Vieira, que tenta «reduzir» os posicionamentos em face da GFC por parte dos encarregados de educação que se pronunciam propositadamente para serem lidos e pensados nesta revista

1ª PARTE

1.º Diálogo

Interpelação à comunicação do Director Geral do Ensino Básico, Prof. Doutor Paulo Abrantes

Paulo Abrantes – [] A lógica dos objectivos mínimos, que andou por aí, pode também trazer resultados desastrosos [] Vêm depois os apoios acrescidos. Viu-se que não era só para os 5% de alunos. Às vezes, a lógica levava já à turma inteira. Há que mudar esta lógica. Há que encarar o currículo doutra maneira. Já não são só alguns alunos. A lógica curricular tem a ver agora com todos os alunos; não apenas com alguns [] Precisamos de caminhar por aí. Mas não pode ser bruscamente.

[] A ideia de identificar a inovação curricular com a elaboração de novos programas tem sido um fracasso. Não é aí que está o problema, verdadeiramente. Quando se fala de programas, ou de currículo, nessa perspectiva, está a falar-se de currículo nacional, mas há também o currículo implementado, que é filtrado por tantas coisas, e que também não é ainda, de facto, o que os alunos aprendem.

[] Esta ideia da gestão flexível do currículo, pelo menos na minha cabeça, é muito mais um caminho que é preciso percorrer para evoluirmos na nossa concepção de currículo, de desenvolvimento curricular e gestão do currículo, do que propriamente uma reforma clássica em que, num dado momento, muda tudo e passa tudo a ser doutra maneira. Neste sentido, também não se trata dum projecto experimental no sentido clássico em que se chega ao fim e se pode dizer: «Final isto não dá nada; então voltamos a fazer como era antigamente». [] Claro que temos que ir acompanhando e avaliando e percebendo o que, neste caminho, não está realmente a funcionar, que recuos é preciso fazer, que zigue-zagues é preciso fazer, que novas ideias é que surgem, mas tendo um objectivo, uma intenção, neste nosso percurso.

[] Nós todos somos um pouco apressados. O professor tem o problema de trabalhar com os alunos e muitas vezes não vê os efeitos mais importantes do trabalho que fez com eles. Com alguns sabemos o que se passa mesmo para além da escola, mas isso não se passa na generalidade dos casos. E angustia-nos um pouco não vemos as mudanças mais rapidamente, em um, dois, três anos. Temos que aprender a conviver com isso e perceber que estes processos são lentos e graduais. Mas eu acho que nós só podemos conviver com isso se estivermos a perceber para onde é que queremos caminhar e se estivermos a caminhar para lá, embora isso possa demorar. [] Caso contrário, desmoralizamos. Tem que haver uma intenção: «Eu estou a trabalhar para que daqui a alguns anos haja um outro ambiente educativo, uma melhor resposta para os alunos que temos, para que os alunos aprendam mais, de uma maneira mais significativa, etc.» Assim, talvez não desanimemos tão depressa.

Américo Oliveira – [] A questão dos programas, a gestão flexível, no fundo, também se coloca no ensino superior e eu abrii o debate com uma questão a que chamaria o currículo que é necessário introduzir, o currículo «oculto», que eu chamaria até de currículo subversivo. [] Há perto de 20 anos que fazíamos, por exemplo, os estágios com material avulso, fabricado pelos estagiários, comportando tal facto sobrecargas de trabalho e a pulverização do processo de ensino-aprendizagem. [] Neste momento em que existem programas, em que existem manuais, a minha preocupação tem a ver com o risco de massificação e depauperamento do ensino básico, mercê da factura a pagar.

para assegurar o sucesso dos alunos com dificuldades educativas. A reflexão que exponho é a seguinte: seria talvez útil introduzir uma componente de certo modo vanguardista: os professores deveriam aliar-se, numa parte das suas aulas, a um núcleo duro, flexível e vanguardista de alunos que, de certo modo, puxaria pela maioria ou minoria ou parte dessa classe. Porque estamos até numa época de informática, onde muitas vezes os alunos sabem mais que os professores, essa gestão vanguardista do currículo talvez fosse uma das maneiras de puxar e seduzir essa parte dos alunos de uma turma, por vezes mais amorfa e com maiores dificuldades.

Brites Ferreira – A minha questão tem a ver um pouco com o título deste projecto [] Os nomes das coisas têm o seu significado e não será que a gestão flexível do currículo não poderá sugerir a ideia de que o currículo existe, está estabelecido, está fixado e a margem de autonomia ou margem de flexibilidade coloca-se ao nível da própria gestão e não ao nível da construção propriamente dita do currículo que se considere adequado para determinado tipo de situações?

João – Há duas coisas que me agradam nesta ideia da gestão flexível do currículo: uma é que, contrariamente ao que disse o colega anterior, talvez a gestão flexível do currículo não seja pegar no currículo e geri-lo de forma flexível. O currículo será feito, será produzido por quem não o tem feito até agora, ou seja, por quem dá as aulas. A outra coisa que também me agrada é o facto de essa construção dos currículos ir estar infinitamente inacabada. Esta até me parece ser a ideia mais importante que está subjacente à gestão flexível dos currículos. Mas há que pensar depois na aplicação dos currículos. A longo prazo, temos que depois ver a aplicação em termos do mercado de trabalho, para as pessoas que saem dum 9.º ano ou dum 12.º ou mesmo da universidade, se isso não será um bocado restritivo por não ser tão universal. É que quando o currículo e os programas são elaborados a nível nacional é diferente. Por um lado há a questão da flexibilização, mas também o risco da sedentarização dos alunos.

Jorge Sá – Eu gostava que o Doutor Paulo Abrantes, na sua perspectiva, tentasse mostrar se a gestão do currículo não passará muito mais pela adequa-

ção do próprio currículo a cada um dos alunos, com as respectivas estratégias e processos de aprendizagem de cada um, muito mais do que gerir os objectivos ou os conteúdos que eventualmente possam ocorrer no dito programa

Paulo Abrantes – Responder significa dizer-vos um pouco da minha visão sobre estas questões. Não vou seguir a ordem das perguntas, vou talvez caminhar das mais gerais para as menos gerais. Quanto à questão do que é nacional e do que é decidido pela escola – eu acho que nós temos estado a falar da existência em Portugal dum currículo nacional. Noutros países, como nos E.U.A. ou no Brasil, com outras tradições, não há sequer currículo nacional. Em Inglaterra há currículo nacional há pouco tempo, porque a tradição era no sentido de não haver [] Quando ele foi introduzido, houve e ainda há uma quantidade incrível de protestos por parte das escolas e dos professores. Mas muitos não imaginavam como é que se poderia viver com um currículo nacional, da mesma forma que muitos de nós não imaginamos como é que, ao contrário, se pode viver sem um currículo nacional. Saber o que se passa nos outros países ajuda-nos a relativizar um pouco as coisas [] Há portanto muitas coisas que têm sobretudo a ver com uma tradição, com uma história []

Mas, em Portugal, estamos a falar de serem definidos, a nível nacional, alguns grandes objectivos do ensino básico e dos seus três ciclos, estabelecendo-se o que é que são as aprendizagens consideradas fundamentais e quais os percursos de aprendizagem que todos os alunos devem viver. A administração tem uma orientação que pode eventualmente ser revista no futuro porque as coisas estão sempre a evoluir. Por exemplo, eu não compreendo que um aluno faça todo o ensino básico sem ter ao longo desse percurso algumas experiências de trabalho laboratorial, no campo do ensino experimental das ciências. Isso é quanto a mim uma lacuna muito grande na sua formação. E, no entanto, isso até acontece com alguns alunos [] E quem diz isto diz muitas outras coisas, coisas que nós hoje consideramos fundamentais na formação dum pessoa. E, noutras áreas disciplinares, a mesma coisa. Eu acho que isso tem que ser estabelecido: quais são, num dado momento, as experiências que consideramos fundamental que todos os alunos vivam. E isto não é incompatível com duas coisas que penso que a escola e os professores devem ter autonomia para fazer: a maneira de conseguir chegar a esses grandes objectivos e

aprendizagens pode ser muitíssimo variável; e são os professores que conhecem as condições concretas que, precisando naturalmente muitas vezes de ajuda mas independentemente das ajudas externas, devem tomar as medidas em relação aos seus alunos. Por outro lado, não é só uma questão de estratégias. Mesmo do ponto de vista dos temas, das metodologias, etc., eu acho que o currículo deve ser suficientemente aberto para permitir a incorporação de elementos de diversidade []

Como já foi referido por um interveniente, eu também acho que a questão da flexibilidade tem a ver sobretudo com uma adequação aos alunos [] com uma diferenciação que é necessária, o que não significa pensar só em alguns mas pensar em todos. No entanto, penso que essa diferenciação não deve ser entendida como o encorajamento de um tipo de ensino que a escola promoveria, excessivamente individualizado, ou individualista, se quiserem [] Eu acho que devemos pensar que a nossa escola é também um meio de socialização das crianças e que o facto de estarem a aprender juntas, muitas vezes durante anos, é muito importante. É talvez o aspecto mais forte da vivência escolar dos alunos. Temos que pensar não só nas estratégias individuais mas também em estratégias que façam sentido para aquele grupo.

[] Às vezes ouve-se dizer que os alunos não gostam da escola. Eu não subescreveria esta afirmação, pelo menos dita deste modo [] Tenho encontrado muitos casos de alunos que num certo sentido gostam muito e que noutro sentido não gostam. Mas era preciso qualificarmos isso. Devem conhecer crianças e jovens que defendem, de uma maneira que até parece por vezes já próxima dos limites do absurdo, a sua própria escola de críticas que nos parecem óbvias. Muitas vezes, os alunos são os primeiros a ficar aborrecidos por dizerem mal da sua escola. E a mesma coisa se aplica aos professores [] Uma vez ouvi um aluno traduzir este sentimento da seguinte forma: «Não, não, eu gosto muito da minha escola, não gosto é das aulas». A escola seria uma coisa de que os alunos gostariam muito mas as aulas é que atrapalhavam [] De facto, a escola – escreveu uma vez um autor de uma maneira muito significativa – é para o aluno a sociedade dos seus amigos, a comunidade dos seus amigos.

[] A nossa escola é por vezes pouco variada. Baseada frequentemente no mesmo tipo de aulas [] no fundo sempre com o mesmo esquema [] Por

vezes faltam tempos e espaços para se fazerem aprendizagens que não se fazem necessariamente na aula daquela disciplina, naquele momento [] Por isso é que na gestão flexível do currículo queremos que as escolas incorporem na sua organização curricular algumas áreas novas [] No sentido de estas componentes deverem fazer parte do currículo [] Como os alunos envolvem-se em projectos, [] numa lógica diferente de aprender a resolver problemas E uma área também de estudo acompanhado []

[] Vivemos numa época em que a quantidade de informação é tão grande que se torna muito importante a pessoa aprender a lidar com essa quantidade de informação Portanto, precisa de desenvolver certas aptidões que têm a ver com: perceber rapidamente o que é que é importante e o que é que não interessa muito naquele momento [], numa lista grande de coisas ser capaz de ir directo ao essencial, ou ser capaz de fazer uma síntese original, que não seja só repetir []

A pergunta que eu coloco é esta: então e a escola não deve incorporar isso explicitamente como um objecto de ensino e aprendizagem? Eu acho que sim! [] E isto não é fazer nenhuma guerra às disciplinas tradicionais, como é evidente Quando os alunos têm que pesquisar, fazer trabalhos, isso é sobre alguma coisa; tem que haver conteúdo: não se trabalha sobre nada. [] É, no fundo, introduzir uma dimensão que a escola sempre teve mas que muitas vezes está num segundo plano, está mais implícita do que explícita

[] Neste sentido, não me parece incompatível haver um nível de decisão nacional e o tal processo de construção do currículo com uma margem de manobra para as escolas e os próprios professores

[] Também não podemos identificar este projecto apenas com alguns alunos. É para todos os alunos

2.º Diálogo

Interpelação à comunicação da Prof.^a Doutora Luísa Alonso

Luísa Alonso – Intitulei a minha comunicação «A construção partilhada do currículo na escola» Não utilizo o conceito de gestão flexível do currículo já

que ele se encontra subsumido nesta ideia de construção partilhada do currículo na escola. O Professor Paulo Abrantes já fez o levantamento de alguns problemas educativos e curriculares que há muito tempo afligem as nossas escolas e dos quais as comunidades educativas, felizmente, vão tomando cada vez mais consciência. Depois de enumerar alguns deles que me parecem mais significativos, procurarei ver que alternativas poderemos encontrar como forma de os ultrapassar []

[] É nas escolas que temos de encontrar alternativas para estes problemas; [] estimular, sustentar e favorecer essa mudança que é uma das funções do Ministério da Educação. Claro que a mudança não é feita pelo Ministério. Quem a faz são os professores, com os pais, com as comunidades educativas e com os próprios alunos, que também são agentes de mudança []

Apesar da diversidade de escola para escola, de aluno para aluno, de sala para sala, ainda continuamos a pensar muito com a ideia de uniformidade. Ainda que assim não pensemos, nas nossas práticas, acabamos por fazer um tipo de intervenção muito baseada em tratar por igual aquilo que é diferente []

Por outro lado, continua a persistir uma visão da aprendizagem como acumulação passiva e linear de conhecimentos, mais centrada na quantidade de aquisições do que na qualidade da compreensão

[] Se nos centrarmos, por exemplo, nas experiências de aprendizagem que proporciona o Estudo Acompanhado, a questão é como elas se relacionam com as experiências realizadas na aula de Ciências da Natureza, com as actividades da Área de Projecto ou com as realizadas numa festividade como pode ser o Carnaval

Tem que haver um projecto que articule, que dê um significado a tudo o que o aluno faz na escola, de maneira que não sejam actividades escolhidas ao arbítrio ou por interesse apenas de um professor. mas que dê sentido e contribua para que os alunos se transformem em cidadãos críticos, participativos, activos, etc

Claro que isto implica a necessidade de clarificar este projecto curricular através de processos de reflexão e discussão conjunta, o que chamamos o trabalho colaborativo, de forma a oferecer aos alunos um currículo mais integrado, mais significativo e adequado às suas necessidades. Se dizemos que o currículo tem que ser construído na escola, isto exige fundamentalmente três

tipos de atitudes por parte daqueles que são responsáveis pela construção do currículo: a colaboração, a reflexão e a investigação []

Temos que entender a escola como uma espécie de aprendizagem da democracia. Neste projecto curricular, a educação para a cidadania é uma importante componente. Mas não pode ficar só entregue ao director de turma, a educação para a cidadania aprende-se em todos os momentos da vida na escola []

Temos também que tornar a aprendizagem significativa e funcional [] Que toda a aprendizagem se sustente naquilo que o aluno já sabe e naquilo que ele já experienciou. Quando a aprendizagem é assim significativa, torna-se funcional, ajuda a resolver problemas, ajuda a aprender outras coisas, a fazer transferências, ajuda a aplicar []

É mais importante o como aprender do que o quê, embora o quê seja imprescindível para o como. Por isso, quando se diz que os conteúdos não são importantes, mas sim os processos, isto não corresponde à realidade da aprendizagem, pois, ambos, conteúdos e processos, têm que ser vistos conjuntamente. O que, sim, é preciso ampliar é o conceito de conteúdos com que se trabalha na escola, muito centrado no domínio dos conhecimentos, sem ligação aos procedimentos e às atitudes e valores.

Há algo que é fundamental neste projecto e de que se fala pouco. As pessoas estão, por vezes, mais preocupadas com as questões organizacionais: fizemos os horários assim, tantas horas para o estudo acompanhado, tantas horas para a matemática, tantos professores que trabalham na área de projecto interdisciplinar, etc. É claro que estas questões organizacionais sustentam o projecto. Se não cuidamos a organização, evidentemente que o currículo não funciona. Mas, o mais importante não é a organização. A organização está ao serviço de um projecto, não é uma finalidade em si mesma []

A ideia central da flexibilidade curricular é que os alunos desenvolvam todas as suas potencialidades, todas as suas capacidades, enquanto indivíduos e cidadãos, na escola. Para isso há que encontrar a melhor organização, os melhores métodos, os melhores processos e os melhores sistemas de avaliação, para permitir que todos os alunos tenham êxito na escola, sejam alunos com deficiência comprovada, sejam alunos sobredotados, sejam alunos normais, aqueles que nós chamamos alunos normais, sejam alunos com ritmos rápidos,

sejam alunos mais lentos, todos têm que ter a possibilidade de desenvolver as suas capacidades nas escola. E, para isso, temos que nos organizar de maneira diferente da que nos organizámos no passado

Jorge Sá – Ouvi com muita atenção a sua intervenção e já não é a primeira vez que o faço, mas, na sua intervenção, nós ouvimos o conteúdo, mas como é em relação ao processo de chegar àquilo que nos fez ouvir? Como é que vamos realmente introduzir esses currículos alternativos com a hierarquia administrativa que temos, com as dificuldades ao nível da gestão escolar, com a realidade de cada escola?

Luísa Alonso – A questão do como é, de facto, central. Mas, também temos que ter muito claro aquilo que queremos e o que pretendemos; isso já é alguma coisa. Quanto à questão do como, já me referi a ela embora muito rapidamente. Para já, tem que ser sem pressas porque a mudança é lenta, exige reflexão [] Fundamentalmente, diria que há dois ou três caminhos que têm a ver com o começarmos a pensar juntos: a discutir, a dialogar, a reflectir e a planificar em conjunto, coisa que na nossa escola fizemos pouco, a não ser aquelas reuniões para dar notas, etc. Trata-se de discutir problemas educativos e questões centrais sobre o que ensinar e como ajudar a aprender [] Não se trata de dizer que os professores são individualistas. Não. A escola é que não estava organizada para discutir e partilhar questões curriculares e pedagógicas. Os professores dialogam muito, mas sobretudo no que se relaciona com o comportamento dos alunos e com os problemas de disciplina [] Mas não se põe em comum a maneira como trabalhamos e como podemos articular os nossos objectivos e metodologias com as dos outros, desenvolver um projecto ou um programa, investigar, avaliar em conjunto, isso é algo que tradicionalmente se fez pouco na escola. E esse é um processo fundamental para a inovação []

Há outra coisa importante que os professores muitas vezes não fazem: registar. É preciso registar, pois há experiências pedagógicas interessantíssimas, mas que não estão registadas e acabam por se perder [] Às vezes poderíamos perder menos tempo com algumas reuniões que em termos de criatividade e produtividade deixam muito a desejar

Ricardo Vieira – Gostaria de sublinhar uma ideia da Professora Luísa Alonso, que de alguma forma já anteriormente deu resposta à pergunta do colega Sá. Acho que há que considerar, em primeiro lugar, uma filosofia, uma nova filosofia, pelo menos do ponto de vista de ser legitimada pelo Estado. É que, de facto, essa filosofia de que a nossa universalidade tem que conter a diversidade como normalidade já existia. E, na diversidade estão não só os alunos com dificuldades de aprendizagem, os «handicaps», mas estão também todos os diferentes estilos cognitivos de aprender a matemática, história, filosofia ou outra matéria qualquer. Esta matéria foi, de resto, bem frisada pela Professora Luísa Alonso. Agora, outro assunto é o processo de implementar essa filosofia nas práticas dos nossos quotidianos, que é chamada a organização. A organização está efectivamente ao serviço de um projecto. E disso, quem sabe sois vós. Não tenho dúvidas que as pessoas que estão no terreno como professores têm muitas sugestões e alternativas à gestão e administração tradicionais. Há experiências riquíssimas nas diferentes escolas, nenhuma igual a outra, que hoje à tarde vamos de certo poder ouvir [], com as quais se aprenderá, não para copiar, para fazer igualmente de maneira igual, mas antes para criar, para nos inspirar e podermos depois adequar ao nosso próprio contexto, à nossa própria escola.

3º Diálogo

A Gestão Flexível do Currículo – Que Vivências?

Troca de experiências das Escolas

B 2,3 D. Dinis, B 2,3 Atouguia da Baleia e B 2,3 Maceira Liz

Escola EB 2/3 D. Dinis – Leiria

Rosário Selada – Estou aqui por estar ligada ao Projecto não por vivência, mas por estar no Conselho Pedagógico quando se tomou a decisão de aderirmos ao Projecto da Gestão Flexível do Currículo (GFC). A nossa entrada não foi pacífica ao nível do todo da Escola, mas ao nível do Conselho Pedagógico (CP). Considerámos que algo não ia bem, que haveria de se fazer mudança porque os alunos na sua diversidade não saíam com as competências consideradas

básicas. Fomos convidados pela Escola da Maceira para estarmos presentes num Fórum em que se debateram questões que se nos vinham a pôr há algum tempo, especialmente ao nível do 2º ciclo – estavam a dar-nos horas específicas para pormos os meninos a estudar, isto para falarmos em termos práticos; estavam a dar-nos horas para concretizarmos o Projecto Interdisciplinar, antiga Área-Escola, que tanto ralhávamos porque não tínhamos horas para trabalhar; estavam a dar-nos uma hora para os alunos estarem com o Director de Turma, hora pela qual tanto ansiávamos. Estavam a dar-nos tudo isto sem que os alunos passassem mais horas na Escola em actividades curriculares. Perante esta oferta tão grandiosa o CP ponderou durante vários dias (embora sem muito tempo pois estávamos no final do ano lectivo) e decidiu aceitar o que há tanto andava a pedir. É evidente que não é fácil a mudança; numa Escola com cento e tal professores, tantos alunos e tanta diversidade de maneiras de estar e de pensar, não se consegue o consenso. Mas tentámos, uns mais empenhadamente, outros menos. Quando chegámos ao final do ano lectivo – e um ano é muito pouco para avaliarmos uma mudança desta envergadura – o CP uma vez mais decidiu avançar – como podíamos recuar numa situação na qual acreditávamos? As coisas ainda não estão bem, mas, pelo menos, estamos num caminho diferente no qual alguns estão a procurar melhorar alguma coisa. É preciso que essas pessoas se unam para combaterem aqueles mais arreigados àquelas práticas de «muito igual do mesmo», como nos APA(s) (Apoio Pedagógico Acrescido). Muitos de nós ainda não temos o hábito de trabalharmos em conjunto, não discutimos os conteúdos, não planificamos para aquele conjunto de alunos daquela turma. Tem de se partir para uma forma mais activa de trabalhar, em que as pessoas participem activamente, se encontrem para conjugarem esforços para ultrapassar as dificuldades daqueles alunos daquela turma.

Penso, porém, que não é legítimo dizer tudo isto sem pôr em causa outra coisa: na nossa Escola não temos nem um espacinho para nos encontrarmos e trabalharmos em conjunto. Este ano reduzimos quatro turmas e conseguimos uma vez por semana uma hora sem aulas, deixando espaço para nos reunirmos – o que é muito pouco!

Mas o que é preciso é «mudar as nossas cabeças», especialmente as mais fechadas e mais arreigadas ao que sempre fizeram muito individualmente, de modo a que possamos construir aquilo que de manhã se esteve a falar.

Filomena Martins – Foi-me pedido para falar da minha experiência no Projecto Interdisciplinar no qual estive envolvida no ano passado. Para fazer o enquadramento desse projecto, foi um Projecto Europeu, desenvolvido em duas turmas – a Escola está envolvida no Projecto Sócrates – Comenius – e tivemos de trabalhar com outras escolas europeias. O projecto foi chamado «Connosco a Terra sorrirá de novo» e tínhamos também a ideia de que podíamos fazer algo com os alunos no âmbito do meio ambiente.

Os dois objectivos eram, portanto, 1) promover a dimensão europeia da educação e 2) promover a educação ambiental []

Para chegarmos aqui com a anuência dos alunos, fizemos algumas aulas de motivação; depois fizemos alguns jogos e cartazes sobre a nossa localização na Europa, conjugando sempre este trabalho com as disciplinas curriculares; fizemos visitas de estudo, por exemplo, ao Parque Ecológico de Gaia, a fábricas de reciclagem de plástico, de papel e de vidro; fizemos uma visita à cidade de Leiria – em todas estas visitas tivemos a preocupação de fazer guiões com a participação de todas as disciplinas. Outras actividades com impacto junto dos alunos foram reciclagens de papel com os alunos e eles têm já o hábito de trazerem para a Escola restos inclusivamente de matéria orgânica para fazerem compostagem para adubarmos o jardim de Escola. Com o papel que eles próprios reciclaram, fizemos cartões de Boas Festas que os alunos enviaram aos seus colegas europeus, escritos em inglês na respectiva aula; bloquinhos e cartões que venderam no Dia Mundial da Floresta []

Fizemos comemorações, por exemplo no Carnaval: uma das turmas investigou sobre animais em vias de extinção, fizeram as máscaras desses animais, que exibiram num desfile de Carnaval na Escola. Fizemos exposições para mostrarmos os nossos trabalhos à Escola e aos pais, os quais aderiram muito bem e se envolveram muito. []

Outra tarefa que está em curso no presente ano, no âmbito de Projecto Europeu é a seguinte: cada uma das quatro escolas parceiras começou uma história, continuada por cada uma das outras três escolas, dentro do tema do projecto e usando assuntos das várias disciplinas. No final, teremos quatro histórias escritas e ilustradas pelos alunos e traduzidas em inglês [] Os alunos estão muito entusiasmados com esta actividade []

Uma última actividade foi a festa de fim de ano, em que cada turma do 5º

ano apresentou à Escola um trabalho, em teatro, em música, em dança, em poesia todos eles resultantes do trabalho desenvolvido no Projecto Interdisciplinar. Por exemplo, uma peça de teatro apresentada foi a dramatização de «O Rapaz de Bronze» que foi trabalhada nas aulas de Português. Ensaíram a peça, confeccionaram os fatos e produziram os instrumentos musicais com materiais reciclados.

Luísa Ribeiro – Isto não é um ataque pessoal, mas resulta da análise de tudo aquilo que vivi. Aquilo que vou dizer só me vincula a mim e não à Escola. Sou uma professora apenas e venho partilhar convosco os meus pequenos êxitos e, os meus, se calhar, muitos fracassos na aventura da Gestão Flexível do Currículo (GFC) vivida por mim. Não posso deixar de fazer esta crítica, não é consensual, mas a estratégia usada para argumentação do projecto não avaliou correctamente a natureza e as características dos recursos humanos e materiais existentes. Se as mentalidades são a vertente humana a alterar, se o que se pretendia era o êxito da experiência da GFC, julgo que era exigível mais cuidado na sua aplicação. Não se faz qualquer reforma contra quem tem de a aplicar []

A nossa Escola é considerada conservadora no bom sentido, mas cuja prática docente é honesta e exigente, procurando executar bem os modelos já testados. Não possui hábitos de trabalho cooperativo, condição essencial para avançar com este processo. É, por isso, difícil imaginar o número sem fim de barreiras que se levantaram perante a imposição de alterar os modelos já existentes. Em boa verdade, é preciso que nos sintamos seguros do que sabemos para que tenhamos sucesso. E sentirmo-nos seguros é acreditar que somos capazes e que vale a pena o nosso trabalho e que é significativo []

Por razões que só hoje julgo ter percebido pela intervenção do Doutor Paulo Abrantes, o ME não impôs o modelo a todas as escolas, portanto conhecia muito bem os obstáculos que se podiam pôr a este modelo, pondo-o em causa. Isto é uma mensagem às escolas que não aderiram, que tenham cuidado porque estamos a lidar com pessoas e os professores também são gente! []

As normas eram novas, não chegaram a tempo, vindo algumas durante o ano lectivo, pelo que não havia tempo de ler, quanto mais de reflectir e planificar serenamente o trabalho! []

Com todos os condicionalismos, fomos «com muita sede ao pote» e começámos a experiência com todas as turmas do 5º ano. Se fosse eu, começaria com duas turmas. Isto para dar tempo aos professores de se prepararem com leituras e acções de formação consentâneas com a nova realidade, contratando pessoas conhecedoras e experientes na inovação educativa; contactando outras escolas com a experiência e com tradição de experiências inovadoras; atribuindo menos turmas aos professores envolvidos a fim de lhes dar tempo para realizarem o trabalho cooperativo e submetendo no final do ano a experiência a uma avaliação rigorosa. Senti a falta de uma coordenação eficaz, imprescindível que orientasse, aglutinasse as boas e más vontades, potenciando o que de bom se fosse fazendo e permitisse a discussão democrática não só das ideias, mas das inseguranças, das ansiedades sentidas pelos intervenientes. Alguém com o perfil adequado que connosco vivenciasse a experiência e a quem não fosse atribuído mais nenhum cargo – só faria aquilo. Deveria ter-se criado um modelo orientador para cada uma das áreas novas. Sentiu-se que nos achávamos perdidos, cheios de dúvidas, sem sabermos o que fazer []

A Área de Projecto funcionou, na nossa Escola, com o professor de Língua Portuguesa e os professores de EVI, o que, de certa forma, desresponsabilizou os professores das restantes disciplinas, já que não trabalhavam directamente com o projecto da turma. Eu diria que esta é a pior maneira de trabalhar com a GFC, pois os restantes professores descansam, vêem trabalhar os outros e criticam desde que o trabalho não recaia sobre eles. Professores houve que defendem o Projecto, mas na hora de integrarem as suas disciplinas, não quiseram, resistiram ou não sabiam como fazê-lo, alegando alguns falta de criatividade e de ideias. Há uma grande resistência a alterarem a ordem dos conteúdos para se integrarem no projecto. É extremamente difícil criar um projecto coerente e o papel do DI fica extremamente dificultado porque se insiste, é criticado e mal aceite pelos pares, se não insiste, não aguenta a pressão e vê-se forçado a socorrer-se da(s) sua(s) própria(s) disciplina(s); o esforço é quase insuportável e depois há sempre a tentação de deixar andar []

Não estou satisfeita, mas também antes não estava. É um projecto muito trabalhoso para alguns; é uma tarefa gigantesca que não tenho a certeza de estar a fazer bem. Não é um projecto condenado ao êxito!

Escola EB 2/3 da Atouguia da Baleia

Maria do Céu – Este é um tema quente em que os professores estão interessados em trabalhar. Eu venho da Atouguia da Baleia, onde iniciámos o Projecto no ano passado com as turmas do 5º ano, alargando-o este ano ao 6º []

Disse-se de manhã que os professores têm estado afastados do processo de construção do currículo. Pois eu acho que esta oportunidade da GFC é uma benesse enorme que lhes é dada pela importância que lhes é dada de fazerem eles próprios essa construção. []

A nossa Escola começou, não por ser moda, mas foi um processo longo que começou com o Projecto da Reflexão Participada sobre os Currículos do EB, em que todos os professores participaram e se fizeram ouvir, tendo-nos depois associado à EB do Carregado. Depois de todos os grupos se manifestarem, elaborámos o texto que foi para aprovação pelo DEB. Portanto, a GFC nasceu, na nossa Escola, por um processo natural, porque os professores viram que as suas ideias, as suas reflexões foram ouvidas: assim a hora de DI estava contemplada no documento do DEB, a Área-Escola, que estava a ser mal desenvolvida, transformava-se e os APA(s) também não estavam a resultar, daí a necessidade de nascer uma área curricular que foi o Estudo Acompanhado. Apenas houve um ponto que causou polémica – e aí a Imprensa também teve alguma responsabilidade porque começou a dar muita ênfase à perda das horas das disciplinas – e esse foi o assunto fulcral na discussão em CP; não tanto a existência das novas áreas, mas a perda da carga horária. Assim, fez-se uma grelha de forma a que nenhuma disciplina perdesse horas. Fizemos pares pedagógicos com os professores das disciplinas às quais foram retiradas horas para leccionarem a Área de Projecto e o Estudo Acompanhado. E começámos sem grandes sobressaltos, com algumas dúvidas e algumas resistências, porque a mudança nunca é fácil. No fim do ano fizemos uma avaliação com inquéritos tanto aos Encarregados de Educação, como aos professores; pedimos sugestões, analisámos, reflectimos e ajustámos o projecto, tentando melhorá-lo. Este ano temos a vantagem de estarmos a trabalhar com o 6º ano, o que facilita bastante em termos de elaboração dos projectos de turma porque já se conhecem os alunos e podemos mais facilmente levá-los à escolha dos respectivos temas.

Com o 5º ano continuamos com o mesmo problema porque não se conhecem os alunos e só ao longo do 1º período saberemos quem são, do que gostam e do que precisam, o que dificulta a distribuição dos professores pelas turmas, de acordo com as disciplinas que leccionam. Os problemas de organização comprometem a realização dos projectos e isso é que tem de ser muito bem visto pelos professores, definirem que projectos querem para os alunos para se fazer a distribuição de serviço pelos professores []

Não se trata de mudar os programas, mas de mudar as práticas e sensibilizar os professores para esta mudança []

Este ano temos quatro professores a trabalhar no PI para motivarem e ajudarem os alunos a escolher e a desenvolver os seus projectos e no Estudo Acompanhado continuamos com o par pedagógico das áreas da Letras e das Ciências. No ano passado, sentiu-se uma grande angústia relativamente aos materiais, mas foram sendo construídos. Temos professores coordenadores para as áreas novas, cuja principal função é compilar o material existente a fim de haver uma partilha de experiências.

A hora de DI é um espaço há muito ansiado por todos os DI. Os objectivos e a sua eficácia são evidentes e resultam sempre bem. Começámos por explorar com os alunos os seus Direitos e Deveres, a partir da análise do Regulamento Interno; há outros temas abordados de acordo com os projectos das turmas []

Temos de acreditar que os professores são criativos. Não é fácil a mudança, mas é necessária. Esta mudança poderá não ser a ideal, mas temos de acreditar e de fazer por que o seja o mais possível.

Escola EB 2/3 Maceira Liz

Jorge Bajouco – [] A Maceira é uma realidade muito própria que nós tentámos aproveitar. É uma freguesia que tem 10 escolas do 1º Ciclo, 8 Jardins de Infância e a nossa escola que é sede de agrupamento vertical. Há uns 5, 6 anos, à luz do projecto PEPT, foi possível dar projecção a um trabalho de raiz que se vem consubstanciando nestes projectos que o Ministério vai acompanhando [] Como o Professor Paulo Abrantes referiu, a questão do currículo

tem andado um pouco alheada. Falamos sempre dos saberes, mas agarrar com alma esta situação tem sido difícil. Penso que este projecto é o grande argumento para pegarmos nesta situação. Relativamente à gestão flexível do currículo, começámos no ano passado com todas as turmas do 5º ano, estamos a continuar com todas as turmas do 6º e confesso-vos que os ecos que nos chegam, tanto da realidade dos pais, dos alunos como até dos professores, criam de facto muitas expectativas positivas para ultrapassar problemas de sala de aulas que tínhamos [] Falávamos há pouco dos alunos com carências sócio-afectivas, de aprendizagem, etc, mas, de facto, temos que nos preocupar também com os outros. Mesmo com os chamados bons alunos para termos uma outra dinâmica de aula. De facto, vejo este projecto, inicialmente implementado pelo Despacho 4848, e agora pelo 95/90, como vindo formalizar o que muitos de nós já tentávamos – com a criatividade que naturalmente os professores têm, com a energia que das comunidades educativas brota – de facto organizar nos espaços escolares. Falar-se em estudo acompanhado, falar-se em educação para a cidadania, falar-se em área de projecto, eram situações que já abordávamos na escola, permitam-me falar assim. O ministério aproveitou e formalizou esta dimensão que acho que de facto deve ser aberta e gerida com autonomia. Não é por acaso que se diz que esta gestão flexível do currículo e a autonomia e gestão são duas faces da mesma moeda.

[] Neste quadro, foi-nos fácil implementar as coisas. Claro que com este discurso não quero que os colegas fiquem com a ideia que se trata de um campo de rosas, de um campo maravilhoso. Não, de facto não. Também sentimos as mesmas lacunas, as mesmas dificuldades, as mesmas limitações de recursos [] Com alguma estabilidade do corpo docente foi-nos possível, por exemplo, este ano, escolher rigorosamente o perfil do director de turma para acompanhar este projecto []

[] Foi à custa duma equipa coordenadora que, com muitas reuniões, naturalmente, muito trabalho, nós conseguimos ultrapassar aquelas questões, aqueles desânimos, aquelas dúvidas, aqueles pequenos hiatos, o que é que vou fazer no estudo acompanhado? O que é que vou fazer nesta área? Etc, etc [] Mas como implementar estas coisas na escola? Parece que está aqui um bicho de sete cabeças, permitam-me a expressão. Eu acho que a maior parte das escolas já tinham rituais, já tinham de facto níveis de organização deste âmbito

que acabou por ser um formalizar e um obrigar-nos, a toda a comunidade escolar, a viver este espírito.

Há aspectos positivos e aspectos negativos que vão ser aqui de certo focados. Permitam-me, no entanto, dizer já que na charneira de todo este processo está o aluno [] E a gestão flexível do currículo veio ao encontro dos modos de combater vários problemas escolares: o abandono escolar precoce, o absentismo, etc.

Helena Santos – Este é o segundo ano em que estamos a implementar o projecto da gestão flexível. Começámos no ano passado com o 5.º ano e alargámos ao 6.º ano durante este ano lectivo. Já há pouco foi referido que as primeiras discussões começam a surgir quando temos que distribuir a carga horária. Distribuímo-la por blocos: à área pluridisciplinar de Línguas e Estudos Sociais atribuímos 4 horas para Língua Portuguesa, portanto, menos uma hora que no anterior sistema; à Língua Estrangeira no 5.º ano atribuímos 3 horas, também menos uma hora do que no tradicional 5.º ano e no 6.º ano mantivemos a hora. História e Geografia manteve-se com 3 horas semanais. Em Matemática e Ciências da Natureza tentámos flexibilizar estas horas porque, sempre que possível, é o mesmo docente que dá estas duas disciplinas. Assim, as 7 horas poderão ser usadas com 4 horas de Matemática e 3 de Ciências, isto no 5.º ano. No 6.º ano, as 6 horas repartem-se em 3 para Ciências e 3 para Matemática, ou, sendo o mesmo professor, este poderá gerir ambas as disciplinas de maneira a que no fundo os objectivos a que se propuseram nas disciplinas sejam atingidos. Em Educação Visual e Tecnológica saiu uma hora semanal, em Educação Musical, saíram duas horas e em Educação Física também houve uma redução de 1 hora semanal. Na área de Projecto Interdisciplinar, temos dois professores na disciplina, um deles o director de turma, e um outro professor da área de Educação Visual e Tecnológica, caso o director de turma não seja professor desta área. No caso de o ser, compensa-se depois com o professor da área de Línguas e Estudos Sociais. A nível de Estudo Acompanhado, temos também dois docentes, um par pedagógico, um da área de Línguas e Estudos Sociais e outro da área de Matemática e Ciências da Natureza. A Educação para a Cidadania é leccionada pelo director de turma e temos depois uma componente nova, uma componente local – desenvolvimento des-

portivo integrado – que é da responsabilidade do grupo de professores do grupo de Educação Física, que conta com uma hora semanal [.]

Isabel – Vou tentar insistir um pouco mais no Estudo Acompanhado, que tem sido a menina dos nossos olhos [.] O Estudo Acompanhado foi à partida uma preocupação. Quando recebemos as propostas do DEB pensámos no que fazer com este espaço. É uma área nova mas não tão nova assim. Já se fazia em determinadas escolas, não de modo formalizado mas, de qualquer forma, já se implementava [.] Tendo em conta as propostas feitas, tentámos interiorizar a filosofia que se pretendia com este espaço e pensámos em definir um programa muito próprio para implementar. O Estudo Acompanhado é um espaço organizador da aprendizagem dos alunos. Como tal, pretendemos que ele permita o reforço das aprendizagens, que promova o cruzamento de saberes, que permita o ensino de metodologias de trabalho, técnicas de estudo, ou seja, que os alunos possam aprender a aprender, aprender a estudar, aprender a fazer.

Pretendíamos também desenvolver as aprendizagens ligadas às Tecnologias da Informação e Comunicação, tentar promover as relações interpessoais mais positivas e permitir ao aluno adquirir um estilo de aprendizagem muito próprio. Para podermos concretizar estas finalidades, propusémos-nos trabalhar alguns temas organizadores. Relativamente ao 5.º ano, o trabalho preliminar designámo-lo de tema zero, pelo facto de ser um trabalho que pressupunha um conhecimento dos alunos e um diagnóstico das necessidades e dificuldades dos mesmos. A partir daqui era possível definir estratégias e de certa forma podermos ajustar algumas coisas sempre que necessário. O tema 1 – organização do dossier. É importante que os alunos do 5.º ano saibam organizar a informação que vão recolhendo nas várias disciplinas [.] Tema 2 – regras básicas de técnicas de estudo. Pretendíamos dotar os nossos alunos de algumas técnicas muito básicas de métodos e hábitos de estudo. Fomos aqui tentando sublinhar o anotar à margem, fazer esquemas muito simples, descodificar mensagens. No tema 3, que já se desenvolve em muitas áreas, a dinâmica de grupo, pretendíamos sensibilizar ao alunos para reconhecerem a importância desta estratégia [.]

[.] depois, se possível dar os primeiros passos na internet, que se torna um bocadinho mais complicado. Finalmente, pretendíamos consolidar todas estas

técnicas de forma a que os alunos conseguissem realizar trabalhos de casa duma forma mais autónoma []

Em relação ao 6º ano, propusémo-nos, mais uma vez, a um trabalho preliminar, conhecimento dos alunos – reforçar um pouco o conhecimento que tínhamos do ano anterior [] No tema 1 – incentivo do trabalho autónomo – vamos tentar que os alunos se tornem mais autónomos nos seus trabalhos [] Na comunicação não verbal vamos tentar promover o espírito crítico e o espírito de observação a partir do visionamento de filmes e outros, para podermos problematizar determinadas temáticas, decodificar mensagens em linguagem não verbal e vamos tentar produzir ou reproduzir mensagens usando a linguagem não verbal, quer pela mímica quer pelo desenho

A avaliação desta área estará implícita no resultado que os alunos obtiverem nas disciplinas [] A avaliação desta área será também feita a partir da aplicação de inquéritos. Da avaliação feita aos alunos no ano passado, concluímos o seguinte: para eles, o estudo acompanhado tem contribuído muito para melhorar a sua capacidade de organização [] É simultaneamente um espaço agradável e simultaneamente produtivo

Doroteia – Cabe-me dar um pequeno testemunho das reflexões feitas por toda a equipa envolvida no projecto e de algumas das práticas que nós vimos como necessárias para que o projecto pudesse ser um sucesso. Enquanto professores, uma das primeiras questões que se nos coloca é «o que é que devo fazer quando esta bomba me rebenta nas mãos? Vou achar que isto dá imenso trabalho e que não vale a pena agarrar? Que experimentem outros e depois eu vou lá copiar! O que é que devemos fazer?»

É de facto complicado. É necessário romper com aquilo que estamos habituados a fazer. Primeiro é preciso assumirmo-nos como professores e não como professores da nossa disciplina. Temos que oferecer aos nossos alunos oportunidades de aprendizagem que levem à aquisição de um perfil de competências definido para os alunos no fim do ensino básico. A maior parte destas competências são transversais, cruzam-se em várias actividades, disciplinares ou não. Devemos proporcionar também ao aluno um conjunto de aprendizagens estruturantes, essas, sim, disciplinares, tudo isto concretizado no projecto educativo da escola, analisando a situação de cada uma das nossas turmas, de

cada um dos nossos alunos e da nossa escola. E, ainda, não podemos também esquecer a gestão do nosso programa disciplinar. Mas, e como operacionalizar isto tudo? Primeiro há que quebrar a barreira das relações e envolvermo-nos efectivamente em práticas colaborativas, deixar de ter vergonha, partilhar com os outros as nossas dúvidas, as nossas questões, as formas como fazemos []

Estas práticas colaborativas funcionam fora da sala de aula com professores do mesmo ciclo e de ciclos diferentes, da mesma disciplina e de disciplinas diferentes, e visam essencialmente quatro coisas: o diagnóstico das dificuldades dos nossos alunos, a definição de estratégias de intervenção para que essas dificuldades desapareçam, a avaliação e a reflexão sobre a nossa prática []

Outra coisa em que também temos de investir, para além desta quebra do muro das relações, é no diversificar das nossas práticas pedagógicas. Isto de dar tudo sempre da mesma maneira é uma grande chatice para eles, sem dúvida. E há muitos recursos para isso [] Devemos também proporcionar aos nossos alunos hipóteses de eles desenvolverem o seu pensamento, através da resolução de problemas, de actividades de investigação que não se limitam a uma hora de aula, e enquadrar tudo isto em situações da realidade []

Portanto, há que investir muito na nossa mudança. E mudar não é mudar o mundo inteiro num dia só. Sentir-nos-emos mais felizes se conseguirmos mudar um bocadinho todos os dias [] Em cada dia estaremos a tentar fazer um bocadinho melhor.

Jorge Bajouco – Pondo de lado agora os aspectos positivos que ficaram subjacentes a estas intervenções, queria aproveitar o facto de estar connosco o Professor Paulo Abrantes, o nosso máximo responsável neste sector, para colocar algumas questões, dúvidas, etc., para ver se ele tem algumas respostas para nos dar ainda hoje.

Quanto a aspectos negativos, há algumas dificuldades em gerir e planificar só de acordo com as aprendizagens nucleares definidas. As aprendizagens definidas são muito genéricas [] Claro que isto implica muitas reuniões e se não fosse a óptima equipa de professores que temos seria bastante difícil. Dispense-se muito tempo.

Há também falta de recursos. Claro que isto é um pouco chorar e sabemos que todos fazem os mesmos apelos. Há uma grande dificuldade no trabalho

interdisciplinar na área de projecto. Há dificuldade no alargar ao projecto de turma, que de facto é a base deste trabalho. Formação de pares pedagógicos com facilidade e disponibilidade para trabalhar em equipa nem sempre é fácil. Nós tivemos sorte com alguns. Mas de facto tem que haver formação de professores []

Por parte dos pais e também de alguns professores, há queixas relativas àquele corte de horas sofrido em algumas disciplinas. Teme-se que isto afecte a questão dos saberes. Nós vamos tentando explicar que há outro tipo de estratégias, de práticas, que pode assegurar essa questão. Por último, e tão ou mais importante que o resto, a questão da avaliação. É necessário alguma definição mais concreta. Já li que também o 98-A/92 estaria para sofrer alguma afinção, alguma revisão no sentido de se aproximar de toda esta realidade que se aproxima.

Debate

Brites Ferreira – Ouvimos as experiências de três escolas e penso que, se fossem traduzidas em experiências de professores, daria *n* experiências não necessariamente coincidentes sempre com aquilo que aqui tem sido veiculado como sendo a posição das escolas, mas as questões de gestão de tempo e de organização obrigam a que se tenham que tomar opções desta natureza, de modo que eu passaria imediatamente ao debate []

Lourenço (aluno da formação inicial) – Gostaria de perguntar o seguinte: na redução do tempo referente à Educação Musical, Educação Física, uma vez que o plano de actividades das escolas está a assumir uma outra estrutura, esse tempo vai ser atribuído aos professores de Educação Musical e Educação Física? O Projecto tem em conta o empenho destes professores em actividades similares?

Luís – A questão que eu queria colocar é a seguinte: sendo o ensino secundário essencialmente um ensino selectivo, [] está prevista alguma gestão flexível dos currículos no ensino secundário que faça a articulação com a gestão flexível dos currículos do ensino básico? Esta questão preocupa-me não só

como professor, como educador, mas também como encarregado de educação. Verificam-se alguns constrangimentos na implementação no 5.º e 6.º anos e verifica-se que há determinadas matérias, determinados conteúdos que provavelmente não estão a ser tratados e que poderão ter consequências em relação a outros alunos que não estão na gestão flexível do currículo. Ou por outra, à entrada do 10.º ano, os alunos que estão na gestão flexível do currículo estão em igualdade de circunstâncias com os outros que não estão na gestão flexível do currículo? Em Matemática. Por exemplo em Matemática, numa escola aqui bem perto, o programa do 5.º ano ficou a meio. O dos outros não ficou. São dois tipos de alunos que vão entrar no 10.º ano. Inicia-se o 6.º ano com os conteúdos do meio do 5.º ano. E assim sucessivamente. Provavelmente, chega-se ao 9.º ano e estão ainda no programa do 8.º. Há uma série de pré-requisitos necessários à entrada no ensino secundário que provavelmente ficarão de fora.

Prof.ª do 3.º ciclo – A minha questão vem um pouco na sequência da que o colega anterior colocou. Sendo o 3.º ciclo pertencente de momento ao ensino básico mas que tradicionalmente funcionava numa lógica de ensino secundário, o que é que está previsto para o 3.º ciclo? Como é que vai ser? Pegando também na intervenção que o Jorge fez há pouco, que a gestão flexível e a autonomia são duas faces duma mesma moeda, que grau de autonomia é dado às escolas na tomada efectiva de decisões? As decisões estão ou não limitadas por normas vindas de cima ao nível de afectação de recursos e de outras situações com que nós vivemos nas escolas?

Rosário Selada – Se a Gestão Flexível do Currículo é para continuar ou não no secundário, é óbvio que eu não sou autoridade para me pronunciar sobre isso. Contudo, penso que é urgente mudar também alguma coisa no secundário. Não sei se será pela gestão flexível. Em relação aos programas ou ao cumprimento dos manuais, se calhar as cabeças têm que se fazer doutra maneira. A matéria não tem que ser dada exaustivamente desde a folha um até à folha duzentos e tal, se é que ela existe, mas, sim, fazer que os alunos fiquem com competências para que, perante qualquer problema, possam resolvê-lo. Quando diz que ficaram a meio da matéria, no programa da matemática, eu pergunto, e no ano anterior alguma vez foi cumprido o programa

de matemática? Nos anos anteriores houve algum ano em que fosse cumprido o programa de matemática no 5º ano? Alguém atribuiu à gestão flexível a responsabilidade? []

Há que dizer que temos que ter todos os alunos obrigatoriamente do 5º ao 9º ano. É o ensino básico para todos e é aí que temos de criar essas competências básicas []. No secundário já só andam alguns

Maria do Céu – Eu partilho da opinião da colega Rosário, mas agora iria referir-me à primeira questão sobre o papel dos professores de Educação Musical e Educação Física. Como já foi dito hoje, também os professores têm que sair da sua própria disciplina, além do mais são professores, não é só professores de Educação Física. Na nossa escola, ao nível do Projecto Interdisciplinar, conseguiu-se que esses professores funcionassem em par pedagógico e resultaram trabalhos muitos bons. Construção de instrumentos musicais, coreografias, etc., feitos pelo par pedagógico de Educação Física e Educação Musical, conjuntamente com o par de EVI.

Jorge Bajouco – [] Numa primeira fase pensa-se normalmente nos grupos que eventualmente possam ficar prejudicados. Relativamente a essas disciplinas, no caso da Maceira, tentámos que houvesse alguma compensação ao nível das actividades psicomotoras no trabalho de projecto interdisciplinar []. Quanto à questão que o colega colocou relativamente à matemática, isto leva de facto para muitos lados e é de facto legítimo colocar esse problema, até como encarregado de educação. Agora, eu retomo o que a colega Rosário disse há pouco. Será que em cada ano que passa nos preocupamos se o programa foi cumprido? Não há uma gama de outros factores laterais, que são direitos dos professores, que são também defeitos do sistema, etc., que muitas vezes prejudicam muito mais o cumprimento dos programas? E o que é que temos feito nesses casos? Há dados seguros que possam mostrar que isso é consequência da gestão flexível? [] O Estudo Acompanhado até pode contribuir para resolver alguns desses problemas! E temos a gestão global da escola que pode proporcionar compensações com outros recursos [].

Quanto ao 3º ciclo, nós ainda não fizemos a experiência mas já tivemos algumas reuniões de trabalho e temos de facto mais dúvidas do que no 2º

ciclo, pela organização: entrada dum a Língua Estrangeira obrigatória, a questão da EVT ser repartida por dois docentes, com a Educação Visual ou com a Educação Musical, enfim, há de facto algumas dúvidas quanto ao painel disciplinar que não havia atrás []

Professora do 1.º ciclo – Gostaria de ouvir da parte da mesa alguma reflexão sobre a gestão flexível do currículo no 1.º ciclo Não ouvi nada sobre este ciclo e faço a seguinte reflexão: posso considerar o professor do 1.º ciclo simultaneamente um infeliz e um feliz É feliz porque conhece muito bem os seus alunos devido à monodocência e pode facilmente fazer a direcção de turma porque tem um conhecimento integral dos alunos Agora, o tal par pedagógico necessário ao estudo acompanhado e ao projecto interdisciplinar já não é possível Não podemos esquecer os alunos do 1.º ciclo e não tenho a menor dúvida que este Estudo Acompanhado é uma mais valia para a vida futura E estamos a desinvestir, logo à partida, no 1.º ciclo

Professor – Pode haver Gestão Flexível do Currículo com insucesso educativo! Mas também pode haver um currículo formal com insucesso educativo! Não se pode confundir a gestão flexível com as práticas e com os instrumentos que todos nós devemos ter para inovar a fim de atingir os objectivos

Professor – A minha questão tem a ver com as horas O despacho diz que devem ser trinta horas Eu diria trinta ou trinta e uma consoante a opção da disciplina de Religião e Moral Católicas Eu vi no mapa da Maceira, trinta e uma/trinta e duas e perguntava se isso é possível

Maria do Céu – Quanto ao 1.º ciclo, lembrei-me que as escolas do agrupamento da Atouguia da Baleia têm todas elas Educação Física, Língua Estrangeira e os Jardins de Infância têm Educação Musical Por que não fazer o par pedagógico nessa hora e resultar daí um projecto interdisciplinar? Acho que seria bastante agradável e proficuo

Rosário Selada – O que vou dizer não tem muito a ver com as perguntas que fizeram, mas eu não queria deixar de dizer aquilo que eu sinto relativa-

mente à mobilidade dos professores, assunto de que a Maceira se queixa por vezes. Eu costumo dizer que cada um tem os seus males, porque a estabilidade também pode ser um mal muito grande. Não é em especial para ninguém mas, quanto a mim, a estabilidade dos professores é um dos piores entraves para avançar [.] Quanto ao Estudo Acompanhado, alguns professores dizem « depois os alunos fazem-me perguntas sobre coisas que não são da minha área ». Isto está a acontecer também com as salas de estudo do 3.º ciclo que não está em gestão flexível [.] É preciso pensar que todos nós tirámos um curso, todos nós continuamos a estudar (espero bem), muitos de nós temos filhos que temos que ajudar em casa muitas vezes sem perceber a matéria. Isso que fazemos penso que é o que se pretende com o estudo acompanhado. Só que as pessoas ficam muito aflitas porque saem das suas áreas específicas [.] Penso que é essencialmente uma questão de motivação, de crer, de acreditar. Há uma coisa de que eu tenho a certeza: «Quem não acredita não vai ser capaz» [.]

Jorge Bajouco – Ainda em relação ao 1.º ciclo, na Maceira há já 4 ou 5 anos que trabalhamos em conjunto com o agrupamento vertical. Já havia esta sintonia no projecto PEPI [.] Os colegas de língua materna e de matemática estão já a trabalhar com os colegas do 1.º ciclo [.]

Professora de S. Martinho do Porto – Estamos também a implementar a Gestão Flexível do Currículo e a minha questão está ligada à avaliação da nova área de Projecto Interdisciplinar. Todos nós sabemos que a avaliação na Área Escola levantou muitos problemas. Embora realmente se tivesse previsto que a avaliação se reflectiria em princípio nas disciplinas mais intervenientes, a realidade nem sempre era assim. Por vezes, reflectia-se só numa ou duas disciplinas que eram aquelas que estavam mais ligadas ao projecto. Mas, consoante o ano de escolaridade e a idade dos alunos, essa avaliação ia contando cada vez menos. Chega-se ao secundário e o trabalho da Área Escola entra muito pouco na avaliação das disciplinas. Como tal, há alguma recusa em perderem tempo (como eles dizem) com a Área Escola. Relativamente ao Projecto Interdisciplinar, a questão que eu quero colocar é a seguinte: têm feito alguma avaliação? Se a fazem, essa avaliação é qualitativa ou também se vai reflectir nas dis-

ciplinas? Se esta é realmente a forma como estão a fazer, pergunto, reflecte-se em todas as disciplinas ou apenas nas disciplinas do par pedagógico?

Nelson – Nós iniciámos há alguns meses este projecto. Um dia, a Comissão Executiva chama-me ao gabinete e diz-me: «Ouve lá, nós vamos começar com a Gestão Flexível dos Currículos, temos de arranjar maneira de isto ir para a frente, tu vais ser o coordenador». E eu disse: «Nem pensar []». Tinha a minha vida organizada e estava muito bem descansadinho. Mas o colega insistiu: «Vais pensar, tem de ser, vem comigo almoçar». Conclusão, no fim do almoço eu disse: «Está bem, tu és um chato.» e concordei, com uma condição: ver primeiro se há gente disponível e gente a querer entrar no projecto. Começámos a fazer prospecção []. Bom, havia pouca gente mas conseguimos arranjar directores de turma interessados em coordenar os projectos de cada uma das turmas []. Temos uma escola com relativamente pouca mobilidade, há vários efectivos, o tal problema, mas tivemos de ir requisitar pessoas de fora para assegurar o projecto. O problema agora é: está tudo a andar, penso eu, razoavelmente, mas, para o ano, nós queremos continuar no 6.º ano, como é que vamos convencer os outros colegas? É aqui que eu peço ajuda.

Jorge Bajouco – Relativamente à avaliação gostava de referir a exigência da parte dos alunos e dos encarregados de educação para valorizar essas áreas. Isto tem provocado alguma reflexão na escola. Temos ficado pela avaliação qualitativa, tentando dentro do possível descrever o êxito dos alunos, os objectivos conseguidos e pedimos também aos colegas que em conselho de turma reflectam esse trabalho nas componentes ditas disciplinares.

Helena Santos – O conselho de turma não é muito grande, os alunos acabam por ter um número reduzido de professores e isso facilita um bocado a avaliação nesta área. Optámos por contratar com os alunos que esse trabalho se iria reflectir no desempenho global das outras disciplinas, pelo menos nas mais directamente intervenientes no projecto.

Jorge Bajouco – [] É um dilema também pessoal: por que é que não conseguimos ver nestas áreas, como foi também no caso da Área Escola, um per-

curso? Por que é que só vemos o produto? Uma grande exposição, um grande trabalho e não vemos a área como espaço nobre de cruzar os saberes, de articular? Claro que isto impõe um coitar de rotinas com a escola. E nós tivemos dificuldade em sair dos dois professores do projecto interdisciplinar para chegar aos outros. [] Relativamente ao Nelson devo dizer que também não tenho receitas. Não podemos requisitar dinheiro a mais, temos um plafond de horas para dar. Acaba por ser uma questão de requisição de professores, de distribuição de professores, no fundo também uma questão de cultura de escola [] Há, no entanto, um mecanismo criado pelo Ministério que permite a continuidade de colegas na escola.

Rosário – Mas os alunos tinham sucesso? Eu acho que a GFC também passa por aí! Se está tudo bem por que é que se tem de mudar? A gestão é flexível até aí [] A título de sugestão, a minha escola, no ano passado, fez uma oficina de formação. Está-se a iniciar um banco de dados quer para o estudo acompanhado, quer para o projecto interdisciplinar, quer para a educação para a cidadania (que ainda se chamava direcção de turma). Penso que se houver um grupo suficientemente alargado e a produzir materiais [] é possível. A não ser que os colegas estejam fossilizados completamente, alguma coisa mexe. [] Mas esta é uma via para fazer uma escola diferente.

Maria do Céu – Gostava de sugerir ao colega Nelson, ainda que um pouco a brincar, e espero que não leve a mal, por que não começar por convidar os professores para um almoço? (risos) [] A avaliação foi também uma grande angústia para nós no ano passado. Novembro e Dezembro chegaram depressa e não tínhamos mecanismos, não tínhamos fichas, não tínhamos suporte nenhum para as novas áreas curriculares e tivemos que as fabricar. Nesse primeiro período fizemos apenas uma avaliação qualitativa tanto do estudo acompanhado como da área de projecto, em termos de suficiente, insuficiente ou satisfaz, não satisfaz, dependendo de cada conselho de turma. O conhecimento dos alunos também era muito reduzido, mas sentimos que no 2º período tinha que ser feito algo diferente. E assim foi. Construimos uma ficha para avaliar o estudo acompanhado e a área de projecto, mais no domínio das atitudes [] Os itens eram: o interesse pelas actividades desenvolvidas, a participação nas

actividades, a relação com os colegas e a autonomia, e eram avaliados com insuficiente, suficiente, bom, muito bom. Esta ficha era entregue aos encarregados de educação conjuntamente com a ficha trimestral []

Sei que houve outras escolas que na avaliação deram um peso determinado nas diferentes disciplinas, mas isso é um pouco complicado

Paulo Abrantes – [] Das questões que aqui foram colocadas, umas pedem uma resposta mais ou menos objectiva, da parte dum responsável do DEB, ou da Administração. Outras são questões para debater e a minha tendência é dar-vos uma opinião pessoal. E esta será, naturalmente, o resultado da minha experiência, da minha vida profissional, de sete anos como professor do ensino secundário e depois mais dezassete como professor no departamento de educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Estes vinte e quatro anos pesam muito mais do que quatro ou cinco meses de experiência de administração central []

O DEB vai, brevemente, distribuir para discussão, durante um período de tempo prolongado, em primeiro lugar pelas escolas envolvidas no projecto, um conjunto de documentos que inclui uma formulação das competências gerais do ensino básico e das competências transversais, a que a Professora Luísa Alonso se referiu, e, ainda, algo novo, que é uma tentativa de definir e formular as orientações fundamentais do currículo nacional, do 1º ao 9º ano, nas áreas do Português e da Matemática. A ideia é continuar, trabalhando também nas outras disciplinas [] Mas vamos discutir esses documentos porque queremos saber a opinião de toda a gente. São bem vindas as críticas e sugestões para melhorar este tipo de documentos []

Não tenho respostas para algumas questões que aqui me foram colocadas, nomeadamente sobre problemas complicadíssimos como o da formação dos pares pedagógicos ou de certos aspectos da organização do trabalho de professores que são simultaneamente professores de áreas disciplinares e de áreas não disciplinares. Há alguns modelos que as escolas têm ensaiado e eu acho que temos que fazer um balanço disso e tentar perceber o que é que funciona e o que é que não funciona. Provavelmente não iremos propor nenhum diploma legal com modelos únicos [] Sobre o estudo acompanhado e sobre a área de projecto, houve aqui reflexão e bastantes exemplos que nos permitem

perceber que se está a falar dum certo papel que o professor tem na escola e que ultrapassa de facto a de mero professor de determinada disciplina []

[] Além dos testes, seria importante avaliar até que ponto houve ou não evolução nos aspectos que estão directamente ligados com os objectivos daquele trabalho do estudo acompanhado. Ver se os alunos já são um pouco mais autónomos. No nosso caso, só começam a aparecer avaliações numéricas a partir do 5.º ano; mas há outros países onde isso surge mais tarde []

Aprendi bastante com este encontro. Ficam várias coisas para pensar, há ideias que se vão confirmando, questões novas que apareceram. Temos 93 escolas em todo o país neste projecto da GFC, quase o triplo das que tínhamos no ano passado, estamos a tentar aumentar os apoios às escolas. Estamos a pensar fazer proximamente reuniões a nível regional, em que o DEB estará presente através da direcção, para travarmos conhecimento directo com os responsáveis dos projectos dessa região, para conhecermos as necessidades de apoio que as escolas têm, para podermos depois programar os apoios ao longo do ano []

Muito obrigado pela vossa atenção e bom regresso a casa

DEPOIMENTOS

A Visão dos Pais

Perspectiva de uma encarregada de educação

Quando, no ano lectivo de 98/99, o meu filho, de 10 anos, iniciou o 2.º ciclo na EB 2 e 3 D. Dinis fui surpreendida por mais um projecto de reforma curricular do Ensino Básico: a Gestão Flexível do Currículo.

Com alguma apreensão inicial, ouvi a descrição do Projecto. Gostei da ideia, pareceu-me correcta do ponto de vista teórico, mas a sua aplicação prática levantou-me algumas questões, quando pensei que só iria funcionar com o envolvimento e esforço acrescido de professores, pais e alunos.

Tive a sorte de poder representar os pais no Conselho de Turma e assim poder acompanhar mais de perto o desenrolar dos acontecimentos.

Verifiquei, com grande satisfação, que as pessoas envolvidas (principalmente professores e alunos) viviam com entusiasmo e grande empenhamento a aplicação do Projecto. E tenho a certeza que todos ganhamos! O aproveitamento escolar e comportamento da turma foi satisfatório, mas os ganhos maiores e que, no fundo, marcam a diferença são aqueles que dizem respeito à forma como a criança vive a sua própria aprendizagem e se autodetermina no contexto da vida escolar.

O meu filho é uma criança com potencialidades intelectuais talvez acima da média. Por isso, tem tendência a alhear-se quando não lhe colocam desafios. O ensino tradicional, reduzido ao debitar de conteúdos disciplinares tendo por objectivo a boa nota, teria sido desastroso no seu caso.

Por outro lado, o João tem muitas dificuldades ao nível da organização, autodisciplina e relacionamento interpessoal, com as consequências esperadas: sensação de insegurança, incapacidade para vencer, medo de fracassar, infelicidade e solidão num local onde tem que passar grande parte do seu dia. Tudo isto a reflectir-se negativamente no seu rendimento escolar e na sua auto-estima.

Ora a dinâmica gerada pela estrutura curricular do novo Projecto não deixou que o pior acontecesse: o João mostrou sempre motivação para a aprendizagem e para todas as actividades que lhe foram propostas; gosta da Escola, dos colegas, dos professores, e começou a encontrar o seu caminho na vida social.

Espero, ansiosamente, que a preguiça de muitos e a falta de autocritica de outros não venham deitar por terra o muito que já se conseguiu e gorar as expectativas de quem tem a certeza de estar no caminho certo.

Maria Helena Cardoso

**Breve análise da experiência de Gestão Flexível do
Currículo no ano de 1998/99 e início do ano 1999/2000
Escola E.B. 2 e 3 D. Dinis**

Esta análise surge de pequenas reuniões de um grupo de reflexão constituído por três Encarregados de Educação, professores na Escola E.B. 2 e 3 D Dinis, cujos filhos – alunos da mesma turma – se encontram a experimentar este modelo

O presente relatório foi elaborado com base num pedido formulado por um Docente da Escola Superior de Educação de Leiria, por intermédio de uma Professora do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola E.B. 2 e 3 D Dinis. Tem o objectivo de proceder a uma análise imparcial e transparente do Projecto de Gestão Flexível implementado no ano lectivo 1998/99 e em curso até pelo menos ao final do corrente ano, em todas as turmas do Segundo Ciclo

Não visa de modo nenhum pôr em causa a competência de qualquer professor envolvido na experiência, antes, sim, provar que o manifesto atraso actual do cumprimento dos programas (de algumas disciplinas em especial) e a não consolidação de muitos conteúdos, se ficou a dever à introdução massiva e obrigatória da área de Estudo Acompanhado, onde parece não estar previsto um acompanhamento real do estudo, tal como o aproveitamento dos alunos o tem manifestado

Baseia-se este estudo numa e apenas numa turma, todavia chegam ecos provenientes de Encarregados de Educação de outras turmas em que o processo decorre de forma muito semelhante ao que aqui vai ser abordado

Consideramos esta análise de carácter urgente e todas as opiniões são fundamentadas em casos concretos ainda que se corra o risco de se ser considerado, aqui ou ali, «politicamente pouco correcto». Deseja-se sim que sirva como contributo para uma reflexão mais alargada

ASPECTOS POSITIVOS:

Educação para a cidadania

«Educação para a Cidadania» constitui, no nosso entender, uma área curricular não disciplinar muito pertinente e útil, desde que a hora semanal não sirva apenas para a resolução de conflitos ou tratamento de questões burocráticas,

mas seja implementado um programa de desenvolvimento pessoal e social, enraizado nos objectivos do Projecto Educativo da Escola, assentes também eles na verdadeira formação para a cidadania

Assim, esta área curricular não disciplinar poderá constituir uma mais valia para os alunos, pela sua pertinência, utilidade e abordagem de temas não compreendidos nos «curricula» das restantes disciplinas. No entanto, para esse fim será essencial respeitar uma metodologia própria à disciplina

ASPECTOS NEGATIVOS:

O principal ponto negativo foi a redução significativa da carga horária curricular de disciplinas consideradas essenciais como Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira, em benefício de áreas curriculares não disciplinares – Estudo Acompanhado e Projecto Interdisciplinar –, dado que, nestas aulas, as actividades não têm, até à data, suprido as lacunas deixadas por aquela redução

1. Estudo Acompanhado

1.1 Sumários não registados nos cadernos diários e nos livros de ponto, até ao momento em que foi apresentada a proposta nesse sentido, no Conselho Pedagógico;

1.2 Alguns sumários que não equivaleram inteiramente às actividades efectivamente realizadas;

1.3 Grande desperdício com actividades de carácter meramente lúdico (semelhantes às praticadas em Ateliers de Tempos Livres); técnicas de estudo teóricas que se revelaram ineficazes e praticadas de forma irregular e assistemática; grandes preconceitos dos professores a nível de consolidação dos conteúdos das áreas curriculares disciplinares, de esclarecimento de dúvidas e do colmatar de lacunas; ausência de apoio na realização dos trabalhos de casa (saliente-se que estes não se limitam aos exercícios propostos pelos professores, mas também ao estudo dos conteúdos programáticos!); excessiva preocu-

pação com aspectos organizativos, que se deveriam prender com as funções de cada professor na sua aula curricular específica, a saber: organização dos cadernos diários, utilização de materiais, técnicas de estudo específicas e concretamente exemplificadas;

14 Esta área não deveria ter carácter de frequência obrigatória, mas sim facultativa. Não havendo apoio eficaz nas aprendizagens/estudo dos conteúdos programáticos (empobrecidos pela subtracção da carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira), os alunos sem dificuldades de aprendizagem poderiam, já agora, ser libertados para desenvolver o seu projecto individual de crescimento pessoal através da frequência de actividades «extra-escola» do seu interesse: associações, institutos, desportos, diversões, etc ;

15 Como consequência do ponto anterior, é de realçar que tanto no ano transacto como no que agora teve início continua a caber aos Encarregados de Educação (quando para isso têm conhecimentos e disponibilidade) o acompanhamento real do estudo, com todas as implicações que daí advêm em termos de gestão de tempo e relações interpessoais dentro da família (disponibilidade para outros filhos, outras tarefas, etc);

16 O facto de o Estudo Acompanhado englobar todos os elementos da turma (em média vinte e cinco alunos) inviabiliza os pressupostos teóricos ideais desta área, levando ao desvirtuamento da natureza individualizada de um verdadeiro e eficaz acompanhamento do estudo e a aplicação de estratégias uniformes para turmas tão heterogéneas do ponto de vista social e cultural;

17 Consideramos discutível o facto de se distribuírem fichas de trabalho que, em vez de serem resolvidas durante estes tempos lectivos, são enviadas para resolução em casa (vulgo I P C). Realce-se que na aula que estamos a exemplificar estavam presentes orientadores do «estudo» de Matemática e Inglês que procederam à correcção de uma ficha de Ciências, quando na semana seguinte os alunos tinham dois testes agendados, justamente de Matemática e de Inglês;

18. Estas aulas são orientadas por dois professores de áreas diferentes que estão «rentabilizados» a entregar e preencher frequentemente com os alunos fichas com vista à ocupação de horários/tempos livres e outras actividades que são dignas, como já anteriormente foi referido, de ateliers de tempos livres, em vez de prepararem os alunos para testes de avaliação e de responderem a dúvidas por eles levantadas; isto é, a procederem a um REAL estudo acompanhado;

19. Questionamos de que forma tem sido avaliada a utilidade do Estudo Acompanhado face aos resultados manifestados pelos alunos do quinto ano transacto

É de salientar que, segundo os dados estatísticos sobre a avaliação dos alunos no final do ano lectivo 1998/99, o 5.º ano registou uma taxa de 15% de retenções, facto que esteve à distância média de cinco pontos percentuais relativamente aos resultados da última década. Note-se que foi a primeira vez que os alunos foram sujeitos a uma experiência nova de onde se salientaram estas áreas – Estudo Acompanhado e Projecto Interdisciplinar – e do qual resultou um insucesso tão evidente

Não é descabido, nesta sequência, comparar os resultados (15%) do 5.º ano (Gestão Flexível) com os dos 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos em 1998/99 (currículo tradicional), cujas taxas de insucesso apenas se posicionaram na média dos 9%. Ainda que muitos alunos do 5.º ano viessem acompanhados por processos que testemunhavam as suas dificuldades de aprendizagem, a maioria destes transitou de ano

Pelos motivos enunciados, dada a forma como está a decorrer na prática, a intervenção dos professores no Estudo Acompanhado parece nada ter a ver com a especificidade da área da sua formação científica. Parece terem sido escolhidos estes professores, e não outros, simplesmente por razões de ordem administrativa (de distribuição de horários pelos quadros existentes) e não essencialmente por razões de ordem pedagógica como podia previamente esperar-se. As actividades aqui desenvolvidas, tal como se constata, tanto poderiam ser orientadas por professores destas áreas como de qualquer outra

2. Projecto Interdisciplinar

2.1 Privilégio desmesurado da componente artística e tecnológica, e com resultados pouco satisfatórios – para quem desenvolveu um projecto anual em duas horas semanais (em detrimento das disciplinas cuja carga horária foi reduzida) – como vieram comprovar alguns trabalhos expostos, no final do ano lectivo. Assim, abriram-se fossos alarmantes na preparação dos alunos para prosseguimento de estudos, bem como para o seu equilibrado desenvolvimento pessoal e social;

2.2 Descoordenação entre os elementos das parcerias pedagógicas orientadoras da Área de Projecto/Projecto Interdisciplinar por inúmeras razões, incluindo as pessoais: de incompatibilidade, de descontentamento com este sistema, etc ;

2.3 Ineficácia de alguns temas abordados nesta área, já que não se verificam progressos em termos de autonomia, nem mudança de atitudes dos alunos, como seria de esperar;

2.4 Actividades pouco diversificadas e monótonas, resultantes porventura de uma planificação fantasma, absolutamente ineficaz. Por exemplo: ao longo de dois meses, aproximadamente, os alunos construíram uma capa em cartolina para guardar trabalhos. Já no presente ano lectivo, decorreu a elaboração de um cartão com o nome do aluno, feito com régua, em diversas aulas, material que não veio a ser usado, dado que os professores já conheciam o nome dos alunos do ano lectivo anterior. Note-se que esta ocupação lúdica em nada abona os conhecimentos das disciplinas depauperadas em termos de carga horária;

2.5 Considera-se uma área «folclórica» e votada ao «show-off», já que na sua essência apenas veio subtrair horas às disciplinas onde se podem desenvolver projectos de aprendizagem realmente importantes e onde se adquirem bases para viabilizar futura e pessoalmente outros;

2.6 Pelo que anteriormente ficou exposto se conclui que esta área devia ter carácter facultativo e/ou assumir a natureza de actividade extracurricular (clubes, por exemplo) ou integrar-se nas áreas curriculares de forma interdisciplinar (como na anterior Área-Escola, que no segundo ciclo sempre parece ter resultado)

3. Área Curricular

Em algumas disciplinas essenciais, os professores do actual 6.º ano retomaram os manuais do 5.º ano, a partir do meio, para ultrapassar lacunas e leccionar conteúdos anteriores já que o tempo apenas lhes permitiu leccionar metade do programa. Decorre este facto de um erro de planificação ou da impossibilidade de articular as aprendizagens nucleares com o novo desenho curricular? Se assim acontece, por que não remediar este atraso em relação ao cumprimento dos programas na área de Estudo Acompanhado enquanto é tempo?

4. Professores

Queremos que fique claro que não se pretende pôr em causa a competência científica de ninguém, mas a sua inexperiência no decurso do processo. A formação dos professores foi feita, neste âmbito, de forma precipitada e sob pressão, durante o próprio processo de experiência da Gestão Flexível. Parece ter havido uma falta de coordenação eficaz, bem como de uma planificação amadurecida que resultasse no bom aproveitamento dos alunos. Os docentes foram lançados para a nova experiência sem preparação prévia para tal, bem como com conhecimentos/esclarecimentos vagos e pouco claros, especialmente acerca das novas áreas: Projecto Interdisciplinar e Estudo Acompanhado.

Saliente-se que, nesta escola, contrariamente ao sucedido noutras escolas do país onde decorre a experiência de Gestão Flexível, este projecto foi massificado nas seis turmas do 5.º ano.

Segundo o Boletim n.º 1 de Abril de 1998, emitido pelo DEB, que apresenta uma reflexão sobre Gestão Curricular Flexível, as escolas nomeadas nas páginas nove e dez, cautelosamente, introduziram este novo modelo apenas em uma ou duas turmas, caracterizadas por alunos com dificuldades de aprendiza-

gem; alunos repetentes e bi-repetentes; alunos com necessidades educativas especiais; alunos com idade superior à média de frequência (14 e 15 anos); alunos com baixa auto-estima e imagem negativa da escola, entre outros aspectos particulares. Ainda neste Boletim se destaca que, nestas escolas, foi previamente incluída uma vertente de orientação vocacionada para a formação de professores, bem como fases diferentes de implementação: amadurecimento através da frequência de círculos de estudo, levantamento de necessidades, etc. Note-se que até na Escola Básica 2 e 3 Neves Júnior do Algarve o projecto envolve apenas duas turmas de 5.º ano, constituídas por alunos de proveniência rural, com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais, sendo o corpo docente comum a ambas as turmas e formando um núcleo coeso, com experiência e disponibilidade para o trabalho cooperativo.

É aceitável que qualquer experiência se deva levar a cabo, sim, mas com a parte e não com o todo.

Existe na Escola E B 2 e 3 D Dinis uma experiência de Currículo Alternativo (onde o programa foi organizado por uma equipa de responsáveis específicos) aplicada a uma turma de doze alunos com um perfil rigorosamente idêntico ao daqueles que frequentam o Projecto de Gestão Flexível, implementado nas escolas referidas no Boletim do DEB. Esta situação decorre sem prejuízo algum das restantes turmas da escola e da heterogeneidade dos diversos perfis de alunos.

Mais uma vez se prova que aqui se massificou precipitadamente a experiência, impondo-a a todos os alunos por igual, sendo eles diferentes.

Observações finais

Na sequência desta análise, resta-nos concluir que os pressupostos teóricos deste Projecto são os ideais, mas não resultam na prática por dificuldades de ordem diversa. Por exemplo, não se poder, nesta escola, organizar horários em que os inúmeros professores que trabalham nesta experiência possam desenvolver uma coordenação sistemática e eficaz dentro do espírito cooperativo que ela exige. Seria mais produtivo se estes professores dispusessem de uma tarde inteiramente livre para reuniões, o que não tem sido possível, até à data,

por limitações de ordem logística. Se a experiência se tivesse restringido apenas a uma ou duas turmas, talvez este problema pudesse ser ultrapassado.

Em termos de avaliação das novas áreas curriculares não disciplinares, parece não ter surgido nenhum instrumento objectivo para que cada professor pudesse fazer uma análise profunda do sucesso das mesmas, confrontando-o com o sucesso dos alunos. Por outro lado, há que repensar a necessidade de criar também instrumentos de avaliação que permitam recolher opiniões dos alunos e respectivos Encarregados de Educação, já que na escola actual tanto se preconiza a intervenção de todos os elementos da comunidade escolar.

Gostaríamos de realçar aqui, como ponto final, que esta nossa vontade de intervenção/avaliação do processo decorre de uma vontade de participar efectivamente na escola, como elementos da comunidade escolar, até porque é isso que o actual sistema de ensino preconiza. Se frequentemente se ouve dizer que os pais não se manifestam, será talvez de analisar porquê: será que os professores são sempre receptivos às opiniões (fundamentadas) dos pais? Assim o desejamos nós, como pais e simultaneamente professores, embora sempre preocupados com opiniões que possam incomodar.

Maria do Céu Mendes

e

Luís Lobo

2ª PARTE
Comentários

Gestão Flexível do Currículo: Notas e Reflexões

José Brites Ferreira*

Os sistemas educativos, que durante muito tempo ignoraram ou hostilizaram a diversidade e a diferença, têm vindo a mudar os seus discursos curriculares (e as suas práticas?) relativamente a estas realidades. Exemplo disso têm sido, entre nós, a «Área Escola», os «Currículos Alternativos», a «Reflexão Participada sobre os Currículos» e, mais recentemente, a «Gestão Flexível do Currículo».

Nos sistemas educativos de tradição curricular centralizada e centralizadora, a prática dominante tem sido a da uniformidade curricular, deixando-se pouco espaço às escolas e aos seus actores para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico em que a flexibilidade curricular esteja presente. Neste aspecto, o sistema educativo português tem um historial que o coloca inequivocamente numa tradição curricular centralizadora e uniformizadora.

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) parecia desenhar-se um caminho que apontava para alguma mudança nesta tradição curricular. Mas os trabalhos e as polémicas a propósito da organização curricular (Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988; Conselho Nacional de Educação, 1990, 1994; Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular, 1994) atestam bem da conflitualidade de políticas e paradigmas curriculares em presença.

Em 1989, pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, era definida a organização curricular e criada a Área Escola, «área curricular não disciplinar (), competindo à escola ou área escolar decidir a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação» (art.º 6º, n.º 1), sendo seus objectivos «a concretização de saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos» (art.º 6º, n.º 2).

* Escola Superior de Educação / Instituto Politécnico de Leiria

Relativamente à sua organização, o diploma previa que «numa primeira fase» a Área Escola fosse organizada «de acordo com a redução correspondente de horas lectivas das disciplinas envolvidas em cada projecto», para numa segunda fase passar a «dispor de créditos horários próprios, para além das horas lectivas das várias disciplinas» (art. 6º, n.º 3 e 4)

O desenvolvimento da reforma curricular mostra que, até à data, não se passou à segunda fase.

A propósito desta componente curricular, recorda-se que, em parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer n.º 6/89), se afirmava: «constitui a maior inovação curricular da reforma educativa»; «poderá vir a ser () a grande desilusão da reforma educativa se não forem devidamente ponderadas e tornadas disponíveis as condições da respectiva implementação». E o Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular referia, entre outros aspectos:

– «à sua criação assiste uma preocupação de mudança de paradigma curricular – ou, pelo menos, uma tentativa de repensar o modelo vigente, abrindo-o a modalidades susceptíveis de promoverem uma maior integração das aprendizagens;

()

– poderá contribuir não apenas para o desenvolvimento generalizado de práticas renovadas, mas também para a adopção, no plano subjectivo, por parte dos professores e alunos, de diferentes hábitos, atitudes, valores, isto é, de uma nova ideia de escola» (1994: 48-49),

para de seguida acrescentar que, no seu conjunto, a Área Escola revelava condições para combater a visão «corporativista» das disciplinas que reivindicam mais horas semanais, sem questionar a gestão do tempo no modelo curricular vigente

Os dados principais estavam lançados: ideia de escola, paradigma curricular, gestão curricular.

A criação da Área Escola veio mostrar a centralidade destas questões na reforma. O desenvolvimento desta, nomeadamente no que se refere à Área Escola e também à avaliação de alunos, veio mostrar como foram iludidas e (não) resolvidas estas questões, por acção ou por omissão. E veio também

mostrar que não basta enunciar uma inovação curricular para que ela passe a ser uma realidade

A Área Escola constituiu, de facto, um espaço de decisão e inovação curricular das escolas, mas a sua viabilização e sucesso ficaram também, mas não exclusivamente, dependentes de mudanças na organização e funcionamento das escolas, que não aconteceram, antes foram remetidas para mais tarde (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio), como se, ao nível das escolas, as questões pedagógicas e as questões de administração e gestão não estivessem intimamente próximas e necessariamente intercomunicáveis (Ferreira, 1995)

De 1989 em diante muita coisa aconteceu. A explicitação do currículo do ensino básico foi ocorrendo em tempos diferentes, de acordo com lógicas e racionalidades também diferentes e até contraditórias (Ferreira, 1996)

Vêm estas notas e reflexões a propósito do projecto de Gestão Flexível do Currículo, nas escolas de ensino básico, ora regulado pelo Despacho n.º 9590/99 (2ª série), de 14 de Maio. Trata-se de um projecto que se desenvolve num contexto bem diferente do que foi o da Área Escola, mas que, também por isso, não pode ignorar o que (não) foi a Área Escola

O facto de estar a ser implementado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio) constitui, por si só, uma diferença muito significativa relativamente ao quadro e ao contexto em que foi lançado a Área Escola.

Só o futuro dirá do maior ou menor sucesso da Gestão Flexível do Currículo. As questões curriculares são muitas e complexas. J. Goodlad refere, a propósito da prática curricular e do seu estudo, que as questões curriculares «se complicam muito pelo facto de não serem claramente separáveis ou identificáveis os aspectos substantivos sócio-políticos e técnico-profissionais» (1979: 33). E Arturo De La Orden, referindo-se à complexidade do currículo, diz:

«O currículo é um sistema integrado pela combinação de vários subsistemas que se interpenetram e entram em interacção: um sistema de conhecimentos que inclui o universo dos conhecimentos ensináveis, um sistema ambiental (físico e psicológico) sobre o qual se têm de tomar decisões, como, por exemplo, os materiais e meios didácticos ou as situações de aprendizagem; um

sistema social que inclui todos os indivíduos implicados ou relacionados com o currículo (alunos, professores, administradores, etc.), e um sistema de valores que impregna todos ou outros sistemas (informação normativa, axiológica, etc.)» (De La Orden, 1988: 21)

Para além de muitas, as questões curriculares colocam-se a vários níveis, desde o sistema à escola, à sala de aula, a outros espaços, desde do nível «macrocurricular» ao nível «microcurricular», passando pelo nível «mesocurricular»

O projecto da Gestão Flexível do Currículo, enunciado no Despacho n.º 9590/99 (2ª série), de 14 de Maio, parece não ignorar questões como as referenciadas. Mas o seu sucesso dependerá de inúmeros factores. Com efeito, trata-se de um projecto que assume uma ideia mais abrangente e sistémica de currículo do que a que tem vigorado na tradição curricular dominante, rompe com a ideia de uniformidade curricular e traz para a agenda questões curriculares que, não sendo novas, têm sido, em grande parte, como que deixadas de lado, nomeadamente:

- os referenciais de orientação de um currículo nacional;
- a unidade do ensino básico;
- o perfil de competências de saída do ensino básico;
- as competências transversais;
- as competências essenciais em cada componente curricular e ciclo;
- o diálogo e o conflito entre o disciplinar e o não disciplinar;
- a construção e configuração do currículo na escola;
- a autonomia curricular;
- a articulação curricular;
- a gestão curricular;
- a diferenciação pedagógica;
- a inovação curricular;
- a avaliação;
- os papéis e tarefas curriculares dos professores e das equipas educativas

Trata-se de uma agenda complexa, em cujo desenvolvimento não será fácil compatibilizar ou articular:

- currículo nacional com currículo local;
- heteronomia com autonomia;
- racionalidade disciplinar com racionalidade não disciplinar;
- sequencialidade com transversalidade;
- atitudes, capacidades e conhecimentos;
- uniformidade com flexibilidade;
- identidade com diversidade;
- tradição com inovação;
- avaliação, decisão e gestão;
- teoria e prática,

bem como dar unidade ao ensino básico, que continua a ser uma realidade a construir (Ferreira, 1996)

Até que ponto, onde e como será resolvida uma agenda desta natureza é questão que fica em aberto. Uma coisa é estarem enunciados espaços de autonomia e flexibilidade, outra bem diferente são as práticas auto-reguladoras ou hetero-reguladoras que configuram e determinam os espaços em que o currículo acontece, isto é, as escolas, que no dizer de autores como Cuban (1992), Eisner (1990), Hamilton (1991), Ross (1993) são organizações muito robustas e capazes de proporcionar uma forte estabilidade e permanência ou, como refere Skilbeck (1984), a instituição mais estável de desenvolvimento curricular.

Às escolas têm chegado no passado recente discursos enunciadores de autonomia e flexibilidade, mas também discursos e práticas hetero-reguladores e uniformizadores não só do currículo como da organização da escola e do trabalho escolar. Nas escolas cruzam-se autonomia e heteronomia, flexibilidade e uniformidade, tanto provenientes da Administração como emergentes nas próprias escolas e comunidades educativas.

Sendo a gestão flexível do currículo do domínio da acção e não da enunciação, é nas escolas que se manifesta e afere o seu grau de concretização ou as condições da sua manifestação efectiva. Será pois fundamental verificar os desenvolvimentos de que virá a ser objecto a flexibilidade curricular, não só no plano da enunciação mas, sobretudo, no plano da acção.

Referências bibliográficas

- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988) *Proposta global de reforma*. Lisboa: ME/GEPI
- CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO DA REFORMA CURRICULAR (1994) *Documentos, pareceres e estudos sobre a organização e o desenvolvimento curricular*, 2 volumes, Lisboa
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1989) *Pareceres e recomendações 88-89*, II volume, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 393-437
- CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (1994) *Relatório sobre a reforma dos ensinos básico e secundário (1989-1992)*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- CUBAN, I. (1992) «Curriculum stability and change», in Ph. W. Jackson (Org.), *Handbook of research on curriculum*, Nova Iorque: Macmillan, 216-247
- DE LA ORDEN, A. (1988) «Prefácio», in C. Januário *O Currículo e a reforma do ensino*, Lisboa: Livros Horizonte, 19-23
- EISNER, E. W. (1990) «Reforming schools: are these lessons to learn from the United States?», *Revista Española de Pedagogia*, XLVIII, 185, 5-24
- ESTRELA, A.; AMOR, E. (1994) Algumas reflexões sobre a Área Escola. In Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular – *Documentos, pareceres e estudos sobre a organização e o desenvolvimento curricular*, Volume I, Lisboa, 74-83
- FERREIRA, J. B. (1995) «A Reforma curricular do ensino básico ou uma escola objecto de equívocos», in J. Barroso; J. Ferreira (Org.) *L'École un objet d'étude Actes du V^e Colloque National de la Section Nationale de l'AIPELF/AFIRSE les 17, 18 et 19 novembre 1994*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Lisboa, 689-696
- FERREIRA, J. B. (1996) *Continuidades e descontinuidades no ensino básico – a sequencialidade de objectivos*, Tese de doutoramento, Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- FORMOSINHO, J. (1991) «Concepção de escola na reforma educativa», in Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Ciências da educação em Portugal. situação actual e perspectivas. actas do I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 31-51
- GOODIAD, J. I. e outros (1979) *Curriculum inquiry the study of curriculum practice*, Nova Iorque: McGraw-Hill Company
- HAMILTON, D. (1991) «Orígenes de los términos 'clase' y 'currículum'», *Revista de Educación*, 295, 187-206
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997) *Relatório do Projecto «Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico»*, Lisboa: ME/DEB
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1998) *A Unidade da educação básica em análise Relatório do Projecto*, Lisboa: ME/DEB

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1999) *Gestão flexível do currículo*, Lisboa: ME/DEB
- ROLDÃO, M C (1999) *Gestão curricular: fundamentos e práticas*, Lisboa: ME/DEB
- ROSS, E W (1993) «Institutional constraints on curriculum deliberation», *Journal of Curriculum and Supervision*, vol 8, 2, 95-111
- SKILBECK, M (1984) *School-based curriculum development*, Londres: Harper and Row

Comentário

Luzes e Sombras da Mudança Curricular

Luísa Alonso*

«Em consequência, os professores devem desenvolver capacidades que lhes permitam envolver-se nos 'mistérios, luzes e sombras da complexidade dinâmica dos processos de mudança' em que, como já foi considerado, o conflito é inevitável, a visão aparece mais tarde, o individualismo e a colegialidade coexistem em tensão dinâmica, a perturbação arbitrária do ambiente surge a par e passo, nunca se consegue alcançar o porto seguro e, por vezes, as coisas correm mal apesar dos nossos esforços»

(Fullan, 1993 81)

Ao ler o texto que me foi proposto para comentar veio-me à memória esta frase de Fullan, já que nela se reflecte o clima que transparece nestes diálogos acerca da vivência da mudança que a proposta de inovação conhecida como «Gestão Flexível do Currículo» veio gerar na cultura curricular e profissional das escolas aqui representadas

Luzes, porque algo de muito importante e substancial está a acontecer nestas escolas em que, possivelmente pela primeira vez em todos estes anos de «reforma», os professores estão a tomar conta e a apropriar-se do sentido e da direcção da mudança, numa perspectiva de *autonomia construída* na escola (Barroso, 1996), já que, como afirma uma professora, «a GFC nasceu na nossa escola por um processo natural, porque os professores viram que as suas ideias, as suas reflexões, foram ouvidas» (Maria do Céu), ou ainda, como assinala um outro professor, «vejo este projecto como vindo formalizar o que muitos de nós já tentávamos [] O ministério aproveitou e formalizou esta dimensão que acho que de facto deve ser aberta e gerida com autonomia. Não é por acaso que se diz que esta GFC e a autonomia e gestão são duas faces da mesma moeda» (Jorge).

* Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança

Sombras, porque a mudança tem de ser construída e apropriada pelas pessoas na complexidade dos contextos, num jogo de interdependências mútuas entre o desenvolvimento pessoal e profissional e o desenvolvimento organizacional e educativo, o que a torna lenta, imprevisível e difícil de planificar de forma tecnológica e racional, numa sintonia de ritmos, ideias e vontades. Assim o exprime uma professora: «É evidente que não é fácil a mudança; numa escola com cento e tal professores, tantos alunos e tanta diversidade de maneiras de estar e de pensar, não se consegue o consenso. Mas tentamos, uns mais empenhadamente que outros [] As coisas ainda não estão bem, mas, pelo menos, estamos num caminho diferente, no qual alguns estão a procurar melhorar alguma coisa» (Rosário). A inovação, como a qualidade, como a autonomia, como o desenvolvimento profissional, tem de ser construída ao longo do tempo nos contextos reais e, por isso, é um processo moroso, não linear, com avanços e recuos que exige muito das pessoas: «Há que investir muito na nossa mudança. E mudar não é mudar o mundo inteiro num dia só. Sentir-nos-emos mais felizes se conseguirmos mudar um bocadinho todos os dias» (Doroteia); e em que a capacidade para ir observando e avaliando o que acontece torna-se um elemento fundamental e intrínseco à emergência da mudança: «No fim do ano fizemos uma avaliação [] pedimos sugestões, analisámos, reflectimos e ajustámos o projecto, tentando melhorá-lo» (Maria do Céu).

Sombras, também, porque o individualismo curricular e pedagógico ainda prevalece numa escola pensada e organizada celularmente ao serviço de uma transmissão compartimentada do conhecimento e da experiência: «Muitos de nós ainda não temos o hábito de trabalharmos em conjunto, não discutimos os conteúdos, não planificamos para aquele conjunto de alunos daquela turma» (Rosário). Mas, como afirmávamos na nossa intervenção, a inovação curricular passa necessariamente pela possibilidade de pensar o currículo em termos de projecto a construir de forma partilhada na escola, o que implica a clarificação deste projecto através de processos de reflexão e discussão conjunta, de forma a poder oferecer aos alunos um currículo mais integrado, mais significativo e adequado às suas necessidades que, por natureza, são diversas e plurais (Alonso, 1998). Conceitos como o de Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma têm que ser aprofundados e clarificados quando a escola decide trabalhar a sério com um Projecto Educativo que dê sentido, articule e

oriente todas as actividades consideradas imprescindíveis para a formação pessoal e social dos alunos, construindo, assim, uma *visão partilhada* sobre *que cultura e que formação, para que alunos, em que sociedade*

Esta perspectiva de projecto a construir de forma colaborativa requer um *olhar relacional* da inovação e da mudança (Alonso, 1999), que permita contemplar de forma interactiva as dimensões *organizacionais, curriculares* e de *formação*, todas elas ao serviço da criação de *ambientes de ensino-aprendizagem* significativos e relevantes para todos os alunos, o que equivale a dizer sustentados na aceitação e compreensão da sua diversidade cultural, pessoal e social e na *diferenciação* dos percursos formativos. Neste sentido, há três conceitos ou ingredientes que ajudam a fazer a interligação destas quatro dimensões, quando se trabalham conjuntamente com uma visão de projecto: a *colaboração, a investigação e a reflexão*. Traduzir em propostas de acção estes três conceitos em torno da construção da ideia de integração de todos os alunos é o desafio que a proposta de Gestão Flexível do Currículo coloca às escolas e aos professores, tal como se pode verificar em algum destes diálogos: «Estas práticas colaborativas funcionam fora da sala de aula com professores do mesmo ciclo e de ciclos diferentes, da mesma disciplina e de disciplinas diferentes e visam essencialmente quatro coisas: o diagnóstico das dificuldades dos nossos alunos, a definição de estratégias de intervenção para que essas dificuldades desapareçam, a avaliação e a reflexão sobre a nossa prática» (Doroteia)

Se, tradicionalmente, a escola foi entendida como um espaço para a aprendizagem exclusiva dos alunos, o surgimento dos conceitos actuais de *escola aprendente* ou de *aprendizagem organizacional* – que percebem a escola como contexto natural e básico para a construção do currículo, para a formação de professores, para a melhoria da educação e para a reconstrução progressiva das mesmas escolas como organizações educativas (Escudero & Bolívar, 1994) – adquire um maior sentido numa sociedade entendida também como *sociedade cognitiva ou educativa*, numa perspectiva de *formação ao longo da vida*. O papel mediador da cultura escolar (com as suas tradições, normas, pautas de interacção e acção e formas de distribuição do poder) nas propostas de inovação é o que as torna complexas, lentas, conflituosas e imprevisíveis, ao desestabilizar as certezas e a ordem solidificadas. Por isso, é olhando para esta cultura, tomando consciência das suas limitações e potencia-

lidades e introduzindo modificações nas concepções implícitas, rotinas e práticas nela arreigadas, através dos processos de investigação-acção-reflexão colaborativa acima referidos, que a escola poderá começar a mudar *a partir* do seu interior *em interacção* com o exterior

O que está a mudar

No discurso dos diferentes intervenientes nestes diálogos pode-se vislumbrar uma *nova forma de entendimento do currículo*, que deixando de ser visto como algo dado, fixo e não problemático, passa a ser entendido como algo que tem de ser construído, adequado, recriado. Por outro lado, começa a questionar-se a visão dicotómica entre o curricular e o extracurricular, avançando para uma ideia de currículo como «o projecto que fundamenta, articula e dá sentido a todas as experiências educativas que se realizam na escola» (Alonso), sejam elas desenvolvidas num contexto de disciplina, de projecto interdisciplinar, de estudo acompanhado ou de educação para a cidadania. Para isso, uma professora assinala «Temos que oferecer aos nossos alunos oportunidades de aprendizagem que levem à aquisição de um perfil de competências definido para os alunos no final do ensino básico. A maior parte destas competências são transversais, cruzam-se em várias actividades, disciplinares ou não» (Doroteia)

Do mesmo modo, a preocupação dos professores por não conseguir ainda uma *maior articulação* entre as diferentes componentes do currículo, fica bem plasmada em vários depoimentos: «Por que é que só vemos o produto, uma grande exposição, um grande trabalho e não vemos a área como espaço nobre de cruzar os saberes, de articular? Claro que isto impõe um cortar com rotinas. E nós tivemos dificuldades em sair dos dois professores do projecto interdisciplinar para chegar aos outros» (Jorge). «A área de projecto funcionou na nossa escola com o professor de Língua Portuguesa e os professores de EVI, o que, de certa forma, desresponsabilizou os professores das restantes disciplinas, já que não trabalhavam directamente com o projecto de turma» (Luísa)

O facto de alguns professores reconhecerem a necessidade de se trabalhar com uma perspectiva de *Projecto Curricular de Turma* parece também uma aspiração muito positiva, ainda que de difícil concretização, dadas as barreiras

profissionais, organizativas e epistemológicas a vencer: «Há uma grande dificuldade no trabalho interdisciplinar na área de projecto. Há dificuldade em alargar ao projecto de turma, que de facto é a base deste trabalho» (Jorge) Mas, como assinala o próprio Paulo Abrantes, «esta ideia de gestão flexível do currículo é muito mais um caminho que é preciso percorrer para evoluirmos na nossa concepção de currículo [] do que propriamente uma reforma clássica que num dado momento muda tudo e agora é tudo de outra maneira»

No que respeita à área de *estudo acompanhado* esta é vista como «um espaço organizador da aprendizagem dos alunos. Como tal, pretendemos que ela permita o reforço das aprendizagens, que promova o cruzamento de saberes, que permita o ensino de metodologias de trabalho, técnicas de estudo, ou seja, que os alunos possam aprender a aprender, aprender a estudar, aprender a fazer» (Isabel)

A área de *educação para a cidadania* da responsabilidade do director de turma «é um espaço há muito ansiado por todos os DT. Os objectivos e a sua eficácia são evidentes e resultam sempre bem. Começamos por explorar com os alunos os seus direitos e deveres a partir da análise do Regulamento Interno; há outros temas abordados de acordo com os projectos das turmas» (Maria do Céu), embora, como afirma Alonso, a educação para a cidadania não pode ficar confinada à responsabilidade do director de turma pois «ela aprende-se em todos os momentos da vida da escola»

A necessidade de *diversificar os modos de ensinar-aprender* perpassa também estes diálogos, no sentido de contemplar a diversidade dos alunos e os seus ritmos e estilos de aprendizagem: «Outra coisa em que também temos de investir para além desta quebra do muro das relações, é no diversificar das nossas práticas pedagógicas. Isto de dar tudo sempre da mesma maneira é uma grande chatice para eles. E há muitos recursos para isso» (Doroteia). A pesquisa, a resolução de problemas, o aprender a pensar e a reflectir, o desenvolvimento do espírito crítico, a colaboração, são processos centrais e transversais ao percurso educativo, assim reconhecidos por uma professora: «Devemos também proporcionar aos nossos alunos hipóteses de desenvolverem o seu pensamento, através da resolução de problemas, de actividades de investigação que não se limitam a uma hora de aula, a enquadrar tudo isto em situações da realidade» (Doroteia). A aposta na construção e registo de *materiais curriculares*

alternativos aos manuais transparece também em várias das intervenções: «Está-se a iniciar um banco de dados, quer para o estudo acompanhado, quer para o projecto interdisciplinar, quer para a educação para a cidadania. Penso que se houver um grupo suficientemente alargado a produzir materiais [] esta é uma via para fazer uma escola diferente» (Rosário)

Do mesmo modo, esta experiência de GFC tem inevitavelmente levantado *a problemática da avaliação*, do quê e como avaliar nestas novas áreas curriculares, e o seu reflexo na avaliação das disciplinas. As respostas são diversas, embora a tendência seja para valorizar as atitudes e os processos. Assim o analisam alguns professores: «Gostava de referir a exigência da parte dos alunos e dos encarregados de educação para valorizar essas áreas. Isto tem provocado alguma reflexão na escola. Temos ficado pela avaliação qualitativa, tentando descrever o êxito dos alunos, os objectivos conseguidos e pedimos também aos colegas que em conselho de turma reflectam esse trabalho nas componentes ditas disciplinares.» (Jorge) «Construímos uma ficha para avaliar o estudo acompanhado e a área de projecto, mais no domínio das atitudes [] Esta ficha era entregue aos encarregados de educação conjuntamente com a ficha trimestral. Sei que houve escolas que na avaliação deram um peso determinado nas diferentes disciplinas, mas isso é um pouco complicado.» (Maria do Céu)

Por outro lado, sobressai nestes textos a revelação de uma nova *identidade profissional* em que o tão arreigado e persistente individualismo pedagógico e o fechamento nos muros do grupo disciplinar estão a ser postos em causa, surgindo novos conceitos como os de «equipas pedagógicas» ou de «pares pedagógicos». Assim o exprime uma professora: «É necessário romper com aquilo a que estávamos habituados a fazer. Primeiro é preciso assumirmo-nos como professores e não como professores da nossa disciplina [] há que quebrar a barreira das relações e envolvermo-nos efectivamente em práticas colaborativas, deixar de ter vergonha, partilhar com os outros as nossas dúvidas, as nossas questões, as formas como fazemos.» (Doroteia)

Finalmente, este projecto de GFC veio propiciar o surgimento de *lideranças educativas* (formais e informais) e a necessidade de reforçar e reorganizar o funcionamento dos órgãos de coordenação pedagógica. Como a teoria sobre inovação tem evidenciado, uma das condições para o desenvolvimento da escola é o aparecimento de *lideranças diversificadas e empreendedoras* (Barroso, 1998),

que funcionam como estímulo à aprendizagem organizacional e ao desenvolvimento profissional, através da mobilização social dos diferentes actores e da regulação e negociação de interesses e estratégias necessários à construção de um projecto comum «Foi à custa duma equipa coordenadora que, com muitas reuniões, naturalmente, muito trabalho, nós conseguimos ultrapassar aquelas questões, aqueles desânimos, aquelas dúvidas, aqueles pequenos hiatos, o que é que vou fazer no estudo acompanhado.» (Jorge). «Temos professores coordenadores para as áreas novas, cuja principal função é compilar o material existente a fim de haver uma partilha de experiências» (Maria do Céu)

A constatação destes sinais de mudança tem que alertar toda a comunidade educacional: ministério, especialistas em educação, formadores de professores, escolas, famílias, autarquias, etc., para, numa conjugação de ideias, vontades e estratégias, apoiar e sustentar estas dinâmicas inovadoras, de forma a ir criando *uma visão cada vez mais consistente e alargada* acerca do rumo a seguir, evitando, por outro lado, o risco de desencanto, de confusão e frustração que se podem vir a gerar

Os *dispositivos* a ter em conta nesta sustentação da mudança prendem-se, fundamentalmente, com a necessidade de: (a) realizar uma *avaliação continuada*, tanto a nível interno como externo, das mudanças que se estão a produzir nas escolas, assim como dos constrangimentos e factores facilitadores; (b) proceder à recolha e divulgação de *experiências e materiais curriculares*, de forma a ir construindo uma conceptualização teórica e uma clarificação do modelo curricular que sustenta a inovação; (c) avançar para uma progressiva definição do *Projecto Curricular Nacional* que seja coerente com a perspectiva de Gestão Flexível e Integrada do Currículo; (d) oferecer um *assessoramento formativo* às escolas, especialmente através da realização de oficinas e círculos de estudo, que apoiem os professores nos processos de desenvolvimento curricular inerentes à construção do currículo e os ajudem a ultrapassar as incertezas e conflitos que acompanham os processos de mudança

Todas as reflexões que estes diálogos nos sugeriram apontam para a conceptualização da inovação e da mudança que se lhe acompanha como um processo altamente complexo e, por isso, custoso, exigente e cheio de perplexidades, mas também de desafios e satisfações. A inovação em educação não é fruto unicamente de mudanças estruturais no sistema educativo (restruturar as

escolas não é o mesmo que as reculturar) nem tão pouco surge de modo espontâneo do voluntarismo individual, pelo que se requer uma atenção simultânea às dimensões pessoais, culturais, organizativas e políticas que permitam aos indivíduos e às organizações assumirem um papel de aprendizagem da mudança

Referências bibliográficas

- ALONSO, I (1998) «Projecto PROCUR: um percurso de inovação curricular», in Ministério da Educação (Org), *Escola, currículo e diversidade* Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica
- ALONSO, I (2000) «A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e praxica», *Revista de Educação*, vol IX, 1 (no prelo)
- BARROSO, J (1996) «O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída», in J Barroso (Org) *O estudo da escola* Porto: Porto Editora
- BARROSO, J (1998) «Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos», *Cadernos PEPT 2000*, 16, Lisboa: Ministério da Educação, Programa Educação para Todos
- ESCUADERO, J M & BOLIVAR, A (1994) «Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola», in A Amiguiño e R Canário (Org), *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*, Lisboa: Educa, 97-155
- FULLAN, M (1993) *Change forces Probing the depths of educational reform*, Londres: The Falmer Press

Comentário

Gestão Flexível do Currículo: um projecto mal-amado?

Graça Sampaio*

O sucesso educativo tem sido, ao longo dos anos, a preocupação dos professores em geral, bem como dos decisores políticos, nomeadamente após a aprovação e publicação da LBSE em 1986 e com a reforma do Sistema Educativo que tentou a sua concretização. Com efeito, toda a documentação preparatória do lançamento da reforma e sequentes diplomas legais apontam para a criação de condições de promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos. Um dos objectivos do Ensino Básico é exactamente «criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos» (alínea o) do Art.º 7º da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro). Poder-se-á mesmo dizer que o insucesso escolar é uma contradição da escolaridade básica.

O projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) lançado pelo Departamento de Educação Básica (DEB) e regulamentado pelo Desp. n.º 4848/97, de 30 de Julho, e posteriormente pelo Desp. n.º 9590/99, de 20 de Abril, mais não é do que uma nova medida que visa promover o sucesso educativo dos alunos. É assim que é definido no próprio preâmbulo do Despacho de Abril último: «O projecto de GFC visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas de 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».

Num país como o nosso, de tradição fortemente centralizadora, normativa e prescritiva a nível da educação, os programas têm incluído, para além do plano de estudos, as matérias, os métodos de ensino, as actividades, os recursos, enfim todas as decisões normativas que, em princípio, conduzem à aprendizagem. Têm sido desenhados tendo em conta um determinado aluno médio, urbano e de determinada classe sociocultural.

* Professora do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola Básica 2 e 3 D. Dinis

Com o advento da chamada escola de massas nos anos 70 e especialmente nos anos 80, com o alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos, entra-nos, escola dentro, uma diversidade de alunos oriundos de contextos socioculturais e familiares completamente diferentes que não se compadece com o currículo «pronto a vestir de tamanho único» (Formosinho, 1992) Passa a reconhecer-se a necessidade de adaptar o ensino aos alunos que se nos apresentam e de diversificar as práticas já que cada um é detentor de uma quantidade de conhecimentos e de um ritmo de aprendizagem absolutamente díspares É aqui que começam a levantar-se problemas à escola e aos professores que não estão habituados nem preparados para estes desafios Tenta-se a «lógica dos objectivos mínimos que têm sido definidos cada vez mais “a baixo” para que todos possam estar na escola» e os «apoios acrescidos» referidos pelo Prof Paulo Abrantes que «se viu serem só para 5% dos alunos», mas no seu entender, «a lógica curricular tem a ver agora com todos os alunos, não apenas com alguns» Quando se pensa em GFC não se está a pensar apenas nos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas em todos os alunos que temos (1º diálogo)

Assiste-se a uma mudança na forma como se olha o currículo, como se olha o aluno, objecto primeiro do currículo, e como se olha o papel do professor O currículo deve elaborar-se de acordo com o desenvolvimento do aluno, o que corresponde à «valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição, das atitudes e valores, ao respeito pelas diferenças individuais e à procura de um desenvolvimento global e contínuo» (Pacheco, 1996: 55) O professor não poderá ser mais considerado «o funcionário transmissivo a quem se pede que transmita as normas prescritas no programa nacional», nas palavras do Prof Paulo Abrantes (1º diálogo), terá antes a tarefa de capacitar o aluno para reconhecer situações novas e resolvê-las inteligentemente Deste modo, também a aprendizagem tem de deixar de ser vista como «acumulação passiva e linear de conhecimentos mais centrada na quantidade de aquisições do que na qualidade da compreensão», para se passar a «acentuar a importância de tornar as aprendizagens significativas e funcionais, numa concepção construtivista da aprendizagem e do desenvolvimento», no dizer da Professora Luísa Alonso (2º diálogo) A questão-chave não pode residir em saber se a aprendizagem escolar deve conceder prioridade aos conteúdos, mas sim em assegurar que seja de

facto significativa e, para que o seja, temos de nos certificar que os conhecimentos adquiridos ou a adquirir sejam funcionais, ou seja, que possam ser realmente utilizados quando as circunstâncias assim o exigirem ao aluno. Aprender a aprender é ser capaz de realizar aprendizagens significativas por si mesmo (Pacheco, 1996: 56) Daí que as Escolas participantes no Colóquio reconheçam a grande importância de que se reveste o novo espaço curricular proposto no projecto de GFC que é o Estudo Acompanhado (3º diálogo, Escola da Maceira)

Outra questão de grande importância que se põe nestes diálogos é como os professores se posicionam perante a mudança que um projecto como este exige. Todo o 3º diálogo é perpassado por um certo sentimento de incerteza e de algum desconforto face às alterações que estão a ser introduzidas nomeadamente ao nível das práticas. Para se aderir a esta nova forma de trabalhar com os alunos, temos de romper com os nossos hábitos individualistas de professores transmissores de conteúdos justapostos e estanques para passarmos a abrir as nossas planificações à eventual intervenção e ajustamento das planificações de outras matérias afins, para assim «ganhar» tempo para outras actividades a desenvolver com os alunos mais na linha do aprender fazendo e do aprender a aprender. Levar a cabo este novo tipo de trabalho partilhado exige de todos nós um enorme esforço de reestruturação das programações e de reunião com os colegas, além de um espírito de abertura nem sempre conseguido. De facto é-nos exigido que reconstruamos todo o nosso esquema de funcionamento. Tudo isto para além do facto de nos «toubarem» horas à carga que habitualmente a nossa disciplina tinha. Realmente compreender e realizar a mudança é, afinal, uma experiência muito subjectiva, já que tem muito a ver com a perspectiva em que cada um se situa. Quem propõe e defende uma determinada mudança e nela investe todo o seu esforço e optimismo pode sentir-se desiludido com a incompreensão e com eventuais hostilidades por parte dos colegas que se sentem forçados a concretizá-la «no terreno». Como diz Philippe Perrenoud (1994: 155), «a mudança não é automática mesmo que pareça ser exigida por transformações evidentes». A necessidade de mudança não se impõe por si própria, tem de ser construída na cabeça das pessoas e a sua concretização depende essencialmente da sua adesão activa e voluntária. Com efeito, quando a mudança é operacionalizada por meio de uma estratégia coer-

civa pode ser inviabilizada ou reduzida nos seus objectivos mais significativos. Por isso parece-nos muito plausível a estratégia do DEB ao esperar que as escolas se sintam motivadas para aderirem ao projecto em causa. Porém, não parece que possamos ficar à espera de uma (in)formação exaustiva sobre o processo, tentando experimentar tudo e avaliar tudo, como, de certo modo, é proposto por uma das intervenientes no 3º diálogo, sob pena de condenarmos a mudança ao total fracasso. Parafraseando de novo Perrenoud, «gerir a mudança numa organização não conduz necessariamente a controlar, de forma obsessiva cada um dos actores, mas sim a proceder de modo a que uma maioria de entre eles entre mais ou menos no jogo».

Outro choque que se pode igualmente perceber da implantação da GFC na escola é o que resulta da introdução deste projecto dentro da organização escola, ou seja, o que resulta da convivência do conteúdo do projecto com o processo de operacionalização do mesmo. No dizer e no sentir do Professor Jorge Sá (2º diálogo), «como é que vamos introduzir esses currículos com a hierarquia administrativa que temos, com as dificuldades ao nível da gestão escolar, com a realidade de cada escola?» Não resta qualquer dúvida de que se levantam grandes obstáculos organizacionais à GFC, como seja a distribuição de serviço pelos professores, a correcta escolha dos professores com o perfil adequado ao desempenho de determinadas tarefas, nomeadamente a escolha dos Directores de Turma, dos professores das áreas curriculares, dos professores com as qualidades que os novos espaços curriculares exigem, o «corte» no número de horas curriculares em determinadas disciplinas e o azedume que daí pode resultar por parte dos colegas, a sobrelotação de algumas escolas, a falta de espaços específicos para executar determinadas actividades com os alunos, a elaboração dos horários que tem de contar com outras condicionantes, o facto de o quadro de professores ser flutuante ou demasiado estável, a organização do tempo para reuniões dos professores dos Conselhos de Turma, etc, etc. Há realmente que revalorizar os conceitos de processos e de conteúdos. Os processos são de facto importantes mas não podem constituir obstáculo à operacionalização dos objectivos e dos conteúdos do projecto. A organização escolar não se pode sobrepor ao projecto, antes está ao seu serviço. Há que encontrar um equilíbrio entre ambos, já que sem a organização, o projecto poderá não sobreviver (Professora Luísa Alonso; 2º diálogo).

Em termos de organização, a Escola tem-se mantido fechada sobre si própria, continuando um sistema tradicional, apesar das alterações profundas que vão ocorrendo no seu tecido social. Não obstante as tentativas de mudança em certos domínios do ensino, bem como as transformações estruturais que caracterizaram as reformas educativas dos anos 60 e 70, a escola, na sua essência, pouco ou nada se alterou. Temos, parece-me, de ter a coragem de cortar com as barreiras organizacionais e este projecto abre as portas a essa ruptura.

Outra questão que se nos põe ao debatermos sobre este projecto é a reacção dos pais, o outro vértice que, a par dos alunos e dos professores, constitui aquilo a que poderemos chamar o triângulo do processo educativo. E também neste campo surgem alguns problemas, nomeadamente ao nível dos «pais-professores» porque, no seu caso, as vertentes de pais e de professores coincidem num mesmo vértice o que, por assim dizer, desequilibra e deita por terra a estabilidade e o espaço interior de suporte do triângulo. Não se pode deixar de compreender como lhes (nos) é difícil separar os campos em que se movem quando se trata de observar os resultados de um trabalho idêntico ao que eles próprios desenvolvem diariamente, mas que lhes toca por demais no seu íntimo. É como se houvesse uma quase justaposição do sujeito e do objecto de análise. Não se errará se dissermos que grande parte dos professores projecta nos seus filhos os resultados de todo o esforço do seu trabalho. Daí as suas legítimas expectativas elevadíssimas no que toca aos filhos; daí também as frustrações que por vezes reflectem quando os resultados não são os desejados. Consta-se que o grau de exigência destes pais-professores relativamente ao trabalho desenvolvido pelos professores dos seus filhos e pelos próprios filhos é de intensidade e de natureza diferentes do dos restantes pais. Eles estão preocupados com o currículo formal prescrito, com a transmissão dos conteúdos, com o cumprimento do manual. Os pais não professores não têm tanto este tipo de preocupação porque não dominam (nem são dominados por) a cultura organizacional burocrática e hierarquizada da escola, segundo a qual tudo está pré-organizado, previsto e pré-definido de acordo com o programa, com o regulamento interno, com o prescrito no manual e cegamente aceite e seguido pelos professores há anos – o que também, convenhamos, lhes garante algum descanso e segurança. Numa organização como esta, em que se privilegia o aspecto cognitivo em detrimento de todos os outros (pelo menos

para os «bons alunos»), não há lugar para uma vida colectiva e relacional, para um debate, para actividades livres. Poderemos perguntar a estes pais zelosamente preocupados com o rigoroso cumprimento dos programas (dos manuais) e dos regulamentos: que tipo de pessoa produz uma tal organização? Certamente que produzirá uma pessoa capaz de viver e de se adaptar a outras organizações construídas dentro do mesmo modelo, que «garantem a sobrevivência, mas não garantem a realização pessoal» (Perrenoud; 1995: 36). Será isso que estes pais querem para os seus filhos? Ou será que, inconscientemente, se escondem por trás do seu papel de pais para mais facilmente defenderem as suas ideias e as suas práticas pedagógicas de carácter convencional e tradicional? É uma dúvida que não pode deixar de se nos pôr já que, do universo de todos os pais daquela comunidade educativa em que os seus filhos estão inseridos, são especialmente os pais-professores que se manifestam desta forma tão veemente.

O dilema de sempre em questões de educação é saber se esta deverá estar submetida ao conservadorismo ou se, pelo contrário, deverá estar essencialmente virada para a mudança. Deveremos continuar a ensinar o conhecido ou deveremos, antes, preparar os alunos para os desafios da modernidade, privilegiando a pesquisa, a organização da informação, a criatividade? Numa sociedade que se transforma a um ritmo cada vez mais rápido e em que a informação se difunde de forma ainda mais rápida, como pensar numa escola que não tem tempo de acompanhar essa fugaz mudança? Diariamente se fazem descobertas científicas que deitam por terra as verdades que ainda ontem se consideravam incontestáveis; diariamente nascem novos países, com novas cidades capitais, com novas fronteiras; diariamente se discutem novas teorias que revolucionam toda a humanidade. Todas as novidades se difundem imediatamente graças às incríveis novas tecnologias de informação. «Nunca o desconhecido esteve tão próximo e, por isso, nenhuma geração humana anterior experimentou com tanta intensidade a consciência da sua ignorância. Aprender é, assim, esta notável predisposição do género humano para afrontar o desconhecido e transpor as fronteiras outroi seguras do conhecimento estratificado» (Carneiro; 1994). Parece que o que se nos impõe é a passagem de uma perspectiva de ensino transmissivo para uma perspectiva de estimulação da aprendizagem. Assim, o papel do professor na escola actual tem, necessariamente, de tomar

contornos diferentes e a gestão do currículo tem de passar a ser uma das suas principais competências. Mas, gerir o currículo não é tão somente programar os conteúdos e calendarizar as actividades conjuntas; é, antes, garantir e organizar o conjunto de aprendizagens que consideramos necessárias aos nossos alunos. E se se trata dos «nossos» alunos, aqueles alunos que temos este ano, naquelas turmas, naturalmente que não poderão realizar exactamente as mesmas aprendizagens de todos os alunos do resto do país. Por isso, todos os diplomas legais que se têm publicado de há alguns anos para cá apontam para a noção de autonomia – autonomia administrativa, pedagógica, autonomia curricular. Porém, para tomar decisões ao nível do currículo, tem de se trabalhar cooperativamente, o que supõe um esforço de várias ordens para se alcançarem consensos com partilha de responsabilidades e de liderança.

Apetece terminar com as palavras de Varela de Freitas quando diz que se «vive em Portugal uma situação que não deixa de ser curiosa. Por um lado, os professores apreciam a autonomia; por outro, não aproveitam aquela que lhes é concedida».

Referências bibliográficas

- CARNEIRO, Roberto (1994) *Educação: Conservação ou Mudança?*, in Colóquio, Educação e Sociedade, 7
- FORMOSINHO, João (1992) *Como organizar a Escola para o (In)sucesso Escolar*, ASA Editora
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1993) *Gestão Flexível do Tempo Escolar*, Documentos da Reforma, Lisboa
- PERRENOUD, Phillipe (1994) *A Escola e a Mudança: Contributos Sociológicos*, Lisboa: Editora Escolar
- PERRENOUD, Phillipe (1994) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. Augusto (1996) *Currículo: Teoria e Práxis*, Porto: Porto Editora
- ROLDÃO, M.ª Céu (1999) *Gestão Curricular*, Lisboa: DEB

Comentário

Currículos e Motivações: uma questão de gestão

Isabel Pereira*

*A adversidade tem o dom de despertar talentos
que na prosperidade teriam ficado adormecidos*

Horácio

O modo como os professores relatam os trabalhos que têm levado a cabo no âmbito do projecto Gestão Flexível do Currículo espelha algumas formas de ser pessoa e professor. Embora haja referências a aspectos menos conseguidos ou ainda não postos em marcha, tentaremos neste comentário destacar a ideia de que o optimismo pedagógico e pessoal não são uma evidência mas uma procura constante que caracteriza a atitude dos professores envolvidos neste projecto ao longo dos últimos dois anos.

Os professores que relataram as suas experiências treinaram uma competência fundamental para o sucesso – o autoconhecimento e o pensamento crítico. Estes momentos «públicos» em que cada um se expõe são caminhos para se aprender a aprender, isto é, para se observar, se conhecer, se avaliar e, em suma, esperar o melhor de si mesmo. Há relatos que tendem a fazer a síntese de aspectos positivos e de aspectos negativos. Contudo, em alguns predomina a tónica da experiência positiva e gratificante, «confesso-vos que os ecos que nos chegam tanto da realidade dos pais, dos alunos como até dos professores, criam de facto muitas expectativas positivas para ultrapassar problemas de sala de aulas que tínhamos» (Prof. Jorge). «O estudo acompanhado tem sido a menina dos nossos olhos – é uma área nova mas não tão nova assim – tentámos interiorizar a filosofia que se pretendia com este espaço e pensámos definir um programa muito próprio para o implementar» (Prof^ª Isabel). Noutros relatos é mais rápido identificar o cepticismo e o apontar de lacunas: «Não

* Escola Superior / Instituto Politécnico de Leiria

posso deixar de fazer esta crítica, não é consensual, mas a estratégia usada para a argumentação do projecto não avaliou correctamente a natureza e as características dos recursos humanos e materiais existentes. Se as mentalidades são a vertente humana a alterar () não se faz qualquer reforma contra quem tem de a aplicar» (Prof^ª Luísa)

Talvez não se arrisque demasiado afirmar que em cada professor, desde que se viu envolvido no projecto, coabitam alegrias, incertezas, desânimos e vontade de «mudar as coisas»: «Não estou satisfeita, mas antes também antes não estava. É um projecto muito trabalhoso para alguns; é uma tarefa gigantesca que não tenho a certeza de estar a fazer bem. Não é um projecto condenado ao êxito» (Prof^ª Luísa). De membro do corpo docente de uma escola passa-se a alguém que trocou alguma rotina tranquilizadora por um desafio inquietante, às vezes sem o querer muito claramente, e cujo sucesso não é óbvio: «Tinha a minha vida organizada e estava muito bem descansadinho () no fim do almoço eu disse: está bem » (Prof. Nelson)

Os relatos deixam transparecer com alguma evidência a ideia de que se torna imprescindível alterar alguma coisa, porque alguma coisa não vai bem e, para isso, é fundamental que se tenha uma ideia, que se acredite ser possível construir uma nova visão sobre o que queremos e sobre como vamos fazer o que pretendemos. E isto é um processo que está em marcha «sem grandes sobressaltos, com algumas dúvidas e algumas resistências, porque a mudança nunca é fácil» (Prof^ª Maria do Céu); que às vezes provoca alguns dissabores, mas «é necessário romper com aquilo que estamos habituados a fazer () quebrar a barreira das relações e envolvermo-nos efectivamente em práticas colaborativas, deixar de ter vergonha, partilhar com os outros as nossas dúvidas, as nossas questões, as formas como as fazemos» (Prof^ª Doroteia)

«Se os aspectos ligados à organização de projectos como da Gestão Flexível dos Currículos são importantes, eles não devem ser um fim em si mesmo» (Prof^ª Luísa Alonso). Contudo, alguns professores referem este aspecto como sendo fonte de algumas dificuldades: «Os problemas da organização comprometem a realização dos projectos e isso é que tem de ser muito bem visto pelos professores, definirem que projectos querem para os alunos para se fazer a distribuição do serviço docente» (Prof^ª Maria do Céu)

Há uma regularidade que é possível encontrar em todos os relatos do

vívido: os professores, enquanto pessoas e enquanto profissionais, deixam transparecer atitudes de abertura relativamente a si e à forma como se dão a conhecer aos outros. Parece existir alguma fidelidade entre aquilo que conhecem de si e aquilo que os outros também conhecem (Luft, J., 1970). Esta identidade, conhecida por mim e conhecida pelos outros, permite o estabelecimento e a manutenção de relações interpessoais maduras.

Todo o processo de auto e heteroconhecimento, tão importante na vida pessoal e profissional, vai sendo actualizado sempre. Vivem-se alguns ajustes no sentido de aumentar a fidelidade entre o que cada um conhece de si e o que dá a conhecer aos outros, ou de descobrir facetas e condutas suas que, às vezes, ainda não consciencializou. O conhecimento interpessoal, que o envolvimento em projectos desta natureza proporciona, tende a progredir no sentido de se saber mais de cada um (ideias, valores, dúvidas, angústias, incertezas), reduzindo ao máximo as facetas ocultas, isto é, não partilhar com os outros elementos da nossa identidade que conhecemos.

O envolvimento de professores em trabalho de colaboração (Maillet, 1988) implica comportamentos virados para as tarefas (o que fazer, porquê, a que meios recorrer, qual é o papel de cada um em cada momento, eliminar obstáculos, trabalhar com eficácia, estabelecer mecanismos de auto-avaliação e de controlo), e também comportamentos virados para as relações interpessoais (observações mútuas, discussões abertas e directas, partilha de preocupações, fazer valer um ponto de vista, sentir o descontentamento, estabelecer relações harmoniosas e de vínculos estáveis). Estamos, portanto, perante um processo de aprender a trabalhar, em que as interacções entre todos os envolvidos (professores, alunos, pais, comunidade) vão mudando ao longo do tempo. O conhecimento deste aspecto ajuda a relativizar as dificuldades e a assumir que é mais gratificante resolver um problema do que concluir uma tarefa.

As pessoas envolvidas nas várias experiências desenvolveram, necessariamente, uma comunicação intencionada que aumenta o esforço para se ser cada vez mais exacto na interpretação dos comportamentos dos outros. Pode-se ficar amigo ou não daqueles com quem trabalhamos. Mas não é raro conseguir o crescimento do conhecimento que temos de nós e que temos dos outros.

*O importante não é o que fizeram de nós
e sim o que fazemos com o que fizeram de nós*

Jean-Paul Sartre

O desenvolvimento equilibrado e integral do professor enquanto pessoa e enquanto profissional vai acontecendo ao longo da vida. Conjuguar as várias facetas da sua pessoa e do seu comportamento e harmonizá-las entre si é uma tarefa difícil. Ser pró-activo é uma forma de estar virado para o futuro e para o positivo, procurando desafios que permitam mais estar ocupado a fazer qualquer coisa do que estar preocupado. Estas pessoas tendem a ser profissionais geradores de energia positiva e, conseqüentemente, ampliam e dilatam cada vez mais o círculo da sua influência reduzindo o das suas preocupações. Tendem a agir sobre os contextos de forma controlada e racional e o que as incomoda não são tanto os factos em si mas o tipo de respostas que lhes damos.

Mas as circunstâncias, ou seja, o contexto envolvente à pessoa, podem em vez de suscitar a acção levar à reacção. As pessoas reactivas têm dificuldade em se ocupar e tendem a estar mais viradas para o passado e a realçar o inadequado e o que não corre bem. Perdem energia positiva e, às vezes, fazem com que os outros também a percam. A ênfase na análise dos acontecimentos é posta sobretudo nas preocupações, nas dúvidas, nos medos e angústias. Sentem que pouco têm a fazer, reduzem o círculo de influência e, de uma maneira geral, são mais controlados pelos outros e pelas circunstâncias do que por si próprias.

Se, em cada momento da nossa existência, estamos a criar a nossa própria realidade resolvendo e ultrapassando as dicotomias confiança/desconfiança; esperança/dúvida; êxito/fracasso; felicidade/infelicidade, então os problemas e os erros representam, mais do que obstáculos, degraus, metas parciais que nos aproximam cada vez mais da meta final, em que tudo aquilo que nos acontece, tudo o que encontramos, incluindo os problemas e as dificuldades, nos é e/ou traz vantagem.

É-nos oferecida a possibilidade de aprender, de desfrutar e de tornar todas as circunstâncias (também as adversas) úteis e benéficas.

Pode ser difícil convencer alguns das virtualidades da Gestão Flexível do Currículo. A troca de ideias, a clarificação de posições, a avaliação das práticas e o tempo ajudarão na avaliação do sentido da mudança. Mas talvez não arrisquemos demasiado assumirmos que grandes são os ganhos ao nível relacional e pessoal para os alunos promovendo «relações interpessoais mais positivas [permitindo] adquirir um estilo de aprendizagem muito próprio [e incentivando] o trabalho autónomo e o espírito crítico» (Prof^a Isabel). Experimentam-se soluções que podem ser via Gestão Flexível do Currículo ou outras, desde que esteja clara a meta que se pretende e que deve ser sempre levar os alunos a aprender mais, melhor, e, sobretudo, possibilitar a construção de sujeitos cuja finalidade de vida seja a da permanente procura, uma vez que, por mais que saibamos, sabemos sempre pouco porque a verdade é algo que se procura.

A necessidade de se ir mais longe estrutura pessoas com muitas dúvidas que facilmente reconhecem que se enganam e que estão disponíveis para aprender com os outros. Esta realidade psicológica tem de condicionar as mudanças na educação. O quotidiano proporciona ocasiões para se ficar mais desenvolvido enquanto adultos e enquanto professores. Se o desenvolvimento é um processo, então ele não vai ter fim.

Tudo demora tempo e para se chegar longe não se pode ir depressa. «Sentir-nos-emos mais felizes se conseguirmos mudar um bocadinho todos os dias. Em cada dia estamos a tentar fazer um bocadinho melhor» (Prof^a Maria do Céu). Os problemas transformam-se assim em desafios. Assumir isso capacita-nos para entender melhor as dificuldades dos alunos.

Referências Bibliográficas

- SCOTT, M. D. (1985) *La comunicación interpersonal como necesidad*. Madrid: Narcea Ediciones.
- MARUJO, H.; NETO, I.; PERLOIRO, M. F. (1999) *Educar para o optimismo – Guia para professores e pais*. Lisboa: Ed. Presença.
- MAILLET, I. (1988) *Psychologie et organisations*. Ottawa: Ed. Vigot.
- GOLEMAN, D. (1997) *Inteligência emocional*. Lisboa: Ed. Temas & Debates.
- IUFI, J. (1970) *Group processes*. National Press Books: Palo Alto.
- FROMM, E. (1999) *Ter ou ser?* Lisboa: Ed. Presença.
- LOURENÇO, O. (1996) *Educar hoje crianças para o amanhã*. Porto: Porto Ed.

Comentário

A Voz dos Pais Perante a Mudança Curricular

Ricardo Vieira*

Faço aqui duas ou três leituras sobre os depoimentos dos pais. Os comentários dos autores anteriores não tiveram a oportunidade de os invocar ou referir porque não estavam na altura ainda disponíveis para tal.

Comentar, criticar, não é necessariamente condenar ou apreciar criticamente. Segundo Diderot, o papel do crítico assenta no julgamento das obras, mas o crítico não pode ser visto como um juiz, dado o carácter pedagógico do seu trabalho. Por isso falo de leituras sobre «A Voz dos Pais». Eduardo Cintra Torres, na sua obra «Lei Televisão» (1998: 9) diz que *«para ler televisão, a crítica tem que contrariar o lugar-comum, as ideias feitas, a corrente. Não por obrigação mas por natureza. Se se limitar ao lugar comum, a crítica é inútil. Para que serve um texto de apreciação crítica que diz o que se espera que ele diga?»*. Inteira e de acordo. Fico até com a sensação de que não passarei de lugares comuns. Contudo, não como preconceitos, como ideias já feitas.

Os comentários dos pais falam por si, não precisam de tradução ou de interpretação. O meu papel acaba por ser mais o de síntese e o de tentar levantar algumas questões que resultam de alguma comparação entre os vários posicionamentos implícitos nas «vozes».

No depoimento «perspectiva de uma encarregada de educação» retira-se a ideia de alguma surpresa pela constatação da constante mudança ocorrida no sistema educativo.

O medo do desinteresse do filho pela escola («o meu filho tem tendência a alhear-se quando não lhe colocam desafios») acaba por parecer ser resolvido com a Gestão Flexível do Currículo (GFC). Na opinião desta mãe, o ensino de acordo com os moldes tradicionais pode traduzir-se num prejuízo para o João, que, de resto, é considerado um aluno com faculdades intelectuais acima da moda estatística. É curioso como o risco da socialização pela base não ator-

* Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Leiria

menta esta mãe. Não argumenta que o seu nível superior possa sair prejudicado com a flexibilização curricular, assunto que está implícito no discurso do Professor Américo de Oliveira (cf. 1.º diálogo) quando refere o «risco de massificação e depauperamento do ensino básico, mercê da factura a pagar para assegurar o sucesso dos alunos com dificuldades educativas». Pelo contrário, esta mãe crê, convictamente, que este projecto da GFC é a possibilidade de fazer com que todos se sintam bem na escola e dela aproveitem. A sua opinião é globalmente favorável.

No extremo oposto, ou pelo menos numa perspectiva bem mais crítica, reflexiva e detalhada, situa-se a análise que Luís Lobo e Maria do Céu Mendes, ambos encarregados de educação e também professores, nos deixam. Basicamente, apontam apenas como positivo do projecto a possibilidade de, na hora de direcção de turma, se poderem articular transversalmente as dimensões da educação para a cidadania, ao invés de exclusivamente ser usada para resolver «questões burocráticas».

Os aspectos negativos apontados são variados e bem sistematizados. É apontada a redução da carga horária de disciplinas que consideram fundamentais, como a Língua Portuguesa, a Matemática e a Língua Estrangeira, pondo-se a tónica essencialmente numa concepção de currículo sectorizado disciplinarmente.

Crítica-se a obrigatoriedade da área de Estudo Acompanhado que não parece resolver os trabalhos práticos de casa, vulgo IPC, que muitas vezes, como de facto é sabido, são feitos em casa pelos pais quando estes estão minimamente dentro da lógica da escola. Quando assim não acontece, os miúdos chegam com os IPC em falta.

Questionam também a obrigatoriedade do Projecto Interdisciplinar, tal como está a ser implementado, e chamam também à reflexão o que em suas opiniões consideram um «privilégio desmesurado da componente artística e tecnológica» que consideram como actividade lúdica que «em nada abona os conhecimentos das disciplinas depauperadas em termos de carga horária». A Área-Escola, área estruturalmente semelhante que sucumbiu com a introdução da GFC, é aqui considerada como tendo tido muito mais êxito, pelo menos ao nível do 2.º ciclo da escolaridade básica.

Uma vez mais a crítica que é bem conhecida dos professores, que neste caso concreto tentam falar aqui como encarregados de educação, aponta para

alguma ligeireza com que se tratam os aspectos da formação de professores antes de se lhes pedir que sejam alavancas da mudança educativa

O choque entre a estrutura tradicional do horário de funcionamento das escolas e a que se exige para pôr de pé este tipo de mudanças curriculares é também apontado como um *handicap* ao sucesso da GFC

Mudar não é fácil. O que nos surge de novo coloca-nos perante uma enorme insegurança. Para lá da rotina fica o breu do desconhecido. Mudar também não é obrigatório. Às vezes é, se não se quiser ir contra a Lei. Mas, concordar com a mudança, nem por isso. As pessoas pensam e avaliam de acordo com grelhas de avaliação que são culturais, que são de alguma forma estruturais, embora não fixistas a cem por cento, mas que, por isso, não mudam ao ritmo da mudança do governo. Vemos aqui como a Área Escola acaba por ser valorizada. Mas, inicialmente, levantou grandes obstáculos. Todavia, avaliação formal feita ou não, a existir, parece ter sido muito pouco considerada. Práticas, mudanças curriculares que não chegaram a ser rotinadas.

Também entre os pais emerge uma variedade de representações sobre a mudança educativa. Mesmo aqui, entre pais que são simultaneamente encarregados de educação e professores. Trata-se de representações construídas pelo lado de dentro da organização escolar. Fica por saber que concepções e que grau de unidade/diversidade das mesmas há entre os outros, os encarregados de educação que, não sendo docentes, avaliam esta mudança curricular pelo lado de fora, pelos resultados e pelas mudanças que produzem nos educandos.

Referências bibliográficas

- IORRES, Eduardo Cintra (1998) *Ler Televisão*, Oeiras: Celta
VIEIRA, Ricardo (1999) *Histórias de Vida e Identidades. Professores e interculturalidade*, Porto: Afrontamento