CADERNOS DE ANÁLISE SÓCIO-ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO

9

REFORMA CURRICULAR

UMA SITUAÇÃO EXPERIMENTAL EM ANÁLISE

Jorge Carvalho Arroteia

Luís António Pardal

António Maria Martins

Eugénia Correia

Área de Sociologia da Educação e Administração Escolar

Secção Autónoma de Ciências da Educação

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

CADERNOS DE ANÁLISE
SÓCIO-ORGANIZACIONAL
DA EDUCAÇÃO

REFORMA CURRICULAR

UMA SITUAÇÃO EXPERIMENTAL EM ANÁLISE

Jorge Carvalho Arroteia
Luís António Pardal
António Maria Martins
Eugénia Correia

Área de Sociologia da Educação e Administração Escolar
Secção Autónoma de Ciências da Educação
UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Colecção Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação
Título REFORMA CURRICULAR
Uma situação experimental em análise
Autores Jorge Carvalho Arroteia
Luís António Pardal
António Maria Martins
Eugénia Correia
Capa e Artes Gráficas José António Moreira
Composição e Paginação Gabinete de Imagem da
Fundação João Jacinto de Magalhães
Impressão Tipave, Indústrias Gráficas de Aveiro
Edição Fundação João Jacinto de Magalhães
Rua José Rabumba, 56
3810 AVEIRO
Data da Edição Abril de 1995
Depósito Legal 81761/94
ISBN 972-8283-00-8

NOTA DE ABERTURA

A publicação de mais um número dos Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação, dedicada, desta vez, à Reforma Curricular, permite-nos não só relançar o "olhar" sobre o seu desenvolvimento recente mas ainda reflectir sobre alguns passos da sua implementação com base na informação recolhida junto de uma das escolas que participou no lançamento experimental desse processo.

Como adiante teremos oportunidade de verificar, trata-se de um trabalho que, conduzido por uma equipa de investigação alargada e embora circunscrito a um cenário concreto da realidade escolar portuguesa, permite uma apreciação dos condicionalismos humanos, materiais e políticos que identificam um determinado estádio de desenvolvimento do nosso sistema educativo, bem como, avaliar as suas potencialidades e contradições internas.

À semelhança do que sucede com qualquer outro processo de reforma, a inovação e a resistência dos diversos actores sociais nela envolvidos, merecem uma atenção cuidada que deve ultrapassar o clima organizacional da instituição escolar para se situar nas razões de uma política educacional que congregue, em seu redor, as motivações, expectativas e interesses dos membros da mesma comunidade educativa.

O texto que ora apresentamos permite certamente responder a algumas questões que hoje se colocam acerca da oportunidade, dos modelos e do sucesso de um empreendimento que, sendo previsto na Lei 46/86, foi posteriormente objecto de várias regulamentações sem, contudo, deixar de merecer, pela sua natureza e alcance, uma atenção mais cuidada por parte de alguns dos actores sociais mais directamente afectados pelas medidas preconizadas pela reforma do sistema.

Muito nos honra integrar, entre os membros desta equipa, os colegas Luís Pardal, António Martins e Eugénia Correia que connosco estiveram envolvidos num estudo de caso que, ao ser publicado nesta série, vem certamente contribuir para o estabelecimento de novos percursos de investigação, centrados sobre a problemática da reforma curricular e do próprio sistema educativo. Se assim acontecer, estaremos a realizar não só uma das "missões" da Universidade de Aveiro mas ainda a cumprir o que a própria Lei de Bases do Sistema Educativo sugere quanto à natureza da investigação a realizar no âmbito do ensino superior.

Jorge Arroteia

Coordenador da Área de Sociologia da Educação e Administração Escolar da Universidade de Aveiro

ÍNDICE

PREFÁCIO

Pede-me a área de *Sociologia da Educação e Administração Escolar da Secção Autónoma de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro* que apresente brevemente este seu caderno sobre a "reforma curricular", o que agradeço e faço com muito gosto.

O estudo que aqui se publica é, a um nível micro, paradigmático do que julgo poder evidenciar-se acerca do processo de estudo, aplicação e avaliação da reforma curricular.

Oito anos volvidos sobre o início deste processo, ainda não chegou o tempo da ceifa. No entanto, este e outros relatórios de avaliação, bem como a observação das escolas, constituem já um capital de análise muito valioso e que pode e deve ser investido. Mas, investido em quê? A reelaborar novos processos de mudança e de ajustamento do novo sistema de educação escolar, com base nos sucessos e nos insucessos desta experiência dos anos 80. Bem precisamos de aproveitar todos os ensinamentos para criar novas condições para melhorar o desempenho social das nossas organizações escolares.

Este estudo de caso patenteia alguns aspectos relacionados com a reforma empreendida entre 1986-1993, particularmente com a "reforma curricular" e que pretendo sublinhar. Destaco apenas quatro:

- a construção do edifício curricular (1986-1989) foi condicionada por vários factores que convém investigar mais profundamente. Os "estatutos" de diversos grupos de professores parece ter sido mais forte do que muitas evidências racionais e do que a determinação em aplicar as disposições da Lei de Bases do Sistema Educativo;

- a "reforma curricular" foi lançada do centro para as periferias, obedeceu a um processo gradualista de aplicação no terreno e não se sustentou suficientemente em dinâmicas periféricas de apoio à reforma em cada escola, em cada contexto particular (p. ex. recorrendo a Centros Locais de Formação de Professores, que só surgiram em 92/93);

- o desfasamento entre a aplicação experimental dos novos currículos e a introdução de um novo sistema de avaliação no ensino básico retirou a uma e a outra das medidas parte do seu impacto inovador e fez-lhes perder interacções e sinergias que se afiguravam muito significativas (p. ex. um currículo do ensino básico para o sucesso escolar e não um sistema de avaliação para o sucesso escolar);
- o lançamento da Área-Escola e da Formação Pessoal e Social constituem duas inovações de grande importância na "reforma curricular" empreendida. Como aqui se sublinha, elas trazem uma nova racionalidade à organização escolar e ao currículo, introduzem e fomentam a interdisciplinaridade e incentivam a abertura da escola ao meio envolvente e à cooperação interinstitucional com outros agentes educativos, sobretudo com os pais. No entanto, as inúmeras hesitações na orientação política da reforma, no que respeita a estas matérias, denotam a existência de estratégias divergentes que em nada têm favorecido o incremento destas inovações.

A análise deste caso vem, mais uma vez, chamar-nos a atenção de que cada escola é um caso, uma situação, um conjunto de potencialidades e de estrangulamentos que, num processo de reforma educativa, tem de ser tomado como ponto de partida e não, sobretudo, como ponto periférico de chegada. Daí hão-de derivar acções e estratégias de actuação gerais e particulares tendentes a impedir que a inércia seja a força motriz do sistema educativo.

E, quanto a esta dimensão das reformas em educação, temos ainda um longo caminho a percorrer. Todos, não apenas governantes e responsáveis da administração central e regional, mas também directores de escolas e centros de formação, investigadores e instituições de formação de professores.

Joaquim Azevedo
(Investigador)

INTRODUÇÃO

Com base na proposta de reforma da Comissão de Reforma do Sistema Educativo e do parecer do Conselho Nacional de Educação que sobre ela recaiu, é publicado, em 29 de Agosto de 1989, o Decreto-Lei nº 286/89 que estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do nº 1 do artigo 59º da Lei de Bases do Sistema Educativo e que aprova os respectivos planos curriculares.

A aplicação dos novos planos curriculares é gradativa, iniciando-se em regime experimental, numa amostra de realidades escolares que se pretende representativa, compreendendo estabelecimentos de ensino oficial e de ensino particular e cooperativo, no continente e regiões autónomas.

O processo de implementação de um currículo que requeira modificação de atitudes e comportamentos organizacionais, sob quadros axiológicos novos, enfrenta dificuldades, de carácter objectivo ou subjectivo, cristalizando-se no terreno resistências de natureza vária. O nível de adopção, de aceitação da inovação curricular, condicionará o nível de uso do próprio currículo — desde o não uso, por inconformidade entre a cultura organizacional de escola e o quadro inovante, à inovação recriada, passando pelo uso tácito ou pela ignorância de prescrições de mudança. A integração do currículo novo, como prática efectivamente realizada, torna-se morosa: no tempo que medeia o momento em que se exprime a aceitação da mudança e o momento da sua implementação, de concretização efectiva da mudança,

adquire força o currículo convencional, assistindo-se à sua permanência, embora sob influências do currículo novo — matizes inovantes que se praticam.

A implementação configura-se, deste modo, como um processo que adopta um ritmo próprio do contexto educacional concreto em que ocorre.

A tarefa de implementação deverá ser facilitada pela criação de um clima favorável à sua adopção — que se constrói pelo fluxo informativo permanente, pela colaboração "sensível" às exigências de mudança com os protagonistas primeiros da acção educativa a mudar, pela garantia de recursos, pela existência de incentivos, pela atitude de interesse e envolvimento social —, correlacionado com um processo de avaliação sistemática que ajude a corrigir desvios processuais. Daí, a importância, e mesmo a urgência, da produção de informação que permita uma leitura clara e em pormenor do modo como se processa a mudança, possibilitando o diagnóstico de necessidades e sistematização de problemas — capacitando o sistema para a (re)definição de soluções.

No sentido de ampliar o conhecimento sobre o percurso experimental da Reforma Curricular, realizou-se, por solicitação do Instituto de Inovação Educacional, um estudo de caso sobre a nova organização curricular, com a finalidade de conhecer a dinâmica associada à sua implementação e os factores que a condicionam. O estudo desenvolveu-se, no final do segundo ano de experiência pedagógica, ao nível do terceiro ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, numa escola piloto.

A concretização de um projecto de investigação educacional resulta sempre do interesse e envolvimento da escola em análise. Assim, um agradecimento a todos aqueles — Presidente do Conselho Directivo, Conselho Pedagógico,

Animadores das Actividades de Complemento Curricular, Professores, Delegados de Turma, Alunos, Encarregados de Educação e Pessoal não docente — que, empenhadamente, connosco colaboraram. A todos estamos gratos.

Como resultado deste "olhar" sobre a Reforma, a exposição que se segue compreende duas partes: na primeira, reúnem-se os fundamentos da Reforma Curricular e efeitos previsíveis da implementação de suas inovações mais importantes; na segunda, é apresentada a informação empírica recolhida na unidade social observada, revelando-se a dinâmica reformadora. Apresenta, em síntese conclusiva, algumas recomendações.

REFORMA CURRICULAR

NA

REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO

A REFORMA CURRICULAR NA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO

O Relatório empreendido, em 1987, pelo Comité Director do Centro para a Pesquisa e a Inovação do Ensino (CERI) vem revelar que:

> *Por toda a parte há preocupação com a qualidade do ensino e a aquisição das competências de base, os pais são incitados a participar directamente na escolaridade dos seus filhos e eles reivindicam como um direito, a avaliação é o tema de todas as conversas, os programas devem ter um espírito e uma orientação mais profissionais, as técnicas de aquisição dos conhecimentos ultrapassam o conteúdo das diversas matérias; a multiplicidade das competências é hoje a palavra de ordem da preparação para a vida, e lembra-se que o sistema de ensino deve prestar contas.*
>
> (SKILBECK/O.C.D.E., 1992: 10)

Constituindo tendências de opinião e atitudes comuns a vários países, Portugal sublinha-as no quadro axiológico e princípios da Reforma do Sistema Educativo. Quais as principais orientações conferidas à Reforma Educativa? Quais as suas virtualidades? Que grandes inovações encerra? Como vê a sua operacionalização?

QUADRO AXIOLÓGICO DA REFORMA EDUCATIVA

A Constituição da República, gerada de Abril de 1974 e entrada em vigor em 1976, define os princípios gerais pe-

los quais se deverá reger a política educativa. Mais: consagra como reserva de competência legislativa da Assembleia da República a aprovação das bases do sistema educativo (CRP, 1976; artigo 167, n)) — facto que viria a ser reforçado na sequência da revisão constitucional, em 1982 (CRP, 1982; artigo 167, a)). Volvidos dez anos, o plenário da Assembleia da República vota e aprova, no dia 24 de Julho de 1986, a Lei n°46/86, vulgarmente denominada Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a qual acaba por ser publicada em 14 de Outubro desse mesmo ano. Ficam assim criadas as condições, enquadramento legal e quadro axiológico, para o desenvolvimento da reforma educativa:

> *A reforma educativa visa formar homens livres, conscientes da sua herança espiritual e cultural, abertos à conquista de formas convivenciais mais solidárias e fraternas do que as do passado próximo.*
>
> (CARNEIRO, 1992: 67)

Por outras palavras, o modelo de cidadão proposto pela LBSE — livre, responsável, autónomo e solidário, possuidor de espírito democrático e pluralista, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, capaz de, numa atitude de reflexão consciente sobre valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, julgar, com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integra e de se empenhar na sua transformação progressiva, possuidor de uma sólida formação geral e específica, capaz de se inserir na vida activa, investindo com o seu trabalho no progresso social, e capaz de ocupar criativamente seus tempos livres (artigos 2° e 3°) — constitui o referencial axiológico da educação e vem dar sentido ao novo desenvolvimento curricular e novos planos de estudo.

Pretendia-se que a Reforma Educativa fosse global e estrutural, o que significa que deveria atingir "os vários aspectos

do sistema educativo de maneira integrada" (CUNHA, 1991: 6-7). São, então, estabelecidas reformas complementares — reforma da organização do sistema educativo, reforma das modalidades de educação escolar, reforma curricular, reforma do sistema de avaliação dos alunos, reforma dos apoios e complementos educativos, reforma da organização e administração escolar, reforma do sistema de formação contínua de professores — que, segundo a perspectiva sistémica, deverão ocorrer integradamente, permitindo a prossecução das finalidades educacionais, intenções da Reforma Educativa, que se estabelecem num horizonte temporal que se estende até ao início do novo século:

- promover o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade do educando, favorecendo a sua realização pessoal e inserção social;
- contribuir para o progresso da comunidade, valorizando a dimensão humana do trabalho e o bem-estar social;
- contribuir para o reforço da identidade nacional, reavivando a memória colectiva do passado histórico de Portugal e promovendo o respeito pelo património cultural português como garante da sua preservação e enriquecimento.

ESCOLA PLURIDIMENSIONAL

O conteúdo do 48º artigo da LBSE — *As actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser completadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.* — fornece os elementos conceptuais para o modelo de escola-intenção da Reforma Educativa: a Escola Pluridimensional.

A Escola Pluridimensional realça as vivências escolares estimuladoras do desenvolvimento integrado — cultural, intelectual, motor, moral e social — do educando, pela complementaridade de actividades curriculares com actividades voluntárias de ocupação dos tempos livres em que se concretizem a criatividade e a acção suportada pelo lúdico, pelas artes e pelo desporto, como meio de aprendizagem dos modos de gerir e promover o lazer. Na Escola Pluridimensional, assiste-se à rendibilização da criatividade de escola e à emergência de inovações, com produção de conteúdos culturais significativos revitalizadores da cultura escolar. Esta tenderá a despir-se do carisma que lhe é conferido pelo saber científico que integra e pelos valores e atitudes legitimadas socialmente, assistindo-se ao resvalar de uma cultura escolar estática para a promoção de uma cultura, embebida de conhecimento e espírito científico contemporâneos, dinâmica e actuante, sucessivamente impregnada de conhecimento novo, reflectido, e de valores e ideais renovados: referencial aberto, suporte e motivo de comunicação, onde mergulhará a curiosidade intelectual e donde emergirão o pensamento consciente e crítico, a inteligência, a liberdade e o reconhecimento e adopção de seus limites, a fraternidade, a participação actuante, pessoal e grupal, a fruição, a inspiração poética e a imaginação criadora, ou seja, as forças vivas do fluir da sociedade — da mudança social.

A Escola Pluridimensional, ao responsabilizar-se pelo desenvolvimento pessoal e sociomoral de seus educandos, em vista à realização pessoal e inserção social, encoraja a discussão de temas que digam respeito ao ambiente, à ecologia e à saúde, à sexualidade, às instituições e cidadania; dá a conhecer a cultura popular na sua riqueza e diversidade; dedica tempo à expressão e confronto de opiniões acerca dos direitos humanos e dos deveres cívicos, da paz e da

guerra, da fome, dos *media*, acerca dos problemas raciais — o racismo e a xenofobia —, da migração e do mercado de trabalho, acerca da publicidade e defesa do consumidor; propicia a confrontação com comportamentos vivenciados como modo de aquisição de um sistema pessoal de valores cívicos e éticos e adopção consciente de comportamentos; dedica mais tempo à língua materna; incentiva o sentido estético; presta grande atenção à preparação dos jovens para a sua entrada na vida activa; estimula atitudes e promove motivações para a educação permanente. Recorre-se de processos de ensino personalizado, reconhecendo e respeitando a diversidade cultural e possibilitando a gestão da diferença; elege como preferenciais métodos centrados na resolução de problemas que se justificam pelas capacidades conceptuais e criativas que estimulam; privilegia as actividades de pesquisa como processo de aprendizagem da procura metódica de informação, sua sistematização, assimilação e divulgação; estimula o desenvolvimento de projectos.

A cobertura de dimensões várias de formação exige uma organização que permita o esbatimento das fronteiras que delimitem lugares de aprendizagem, tradicionalmente a sala de aula, facultando o alargamento do espaço de convivência formativa que ultrapasse, até, a fronteira física do parque escolar.

Qual a solução encontrada pela Reforma Educativa?

A Escola Pluridimensional, pretensão da Reforma Educativa, atravessada por vectores curriculares e extracurriculares, recorre-se de uma fórmula organizativa que comporta uma rede ampla de relações, intra-escola e entre escola e comunidade local e a própria administração, regional e central, e em que toma expressão um sistema de conceitos — participação, autonomia, responsabilidade, prestação de contas, monitorização da escola — que, se integradamente operacionalizados, serão susceptíveis de gerar qualidade.

Noção de Qualidade: seu Carácter Polissémico

O emprego do termo *qualidade* no discurso da política educacional e no discurso pedagógico é recente, vindo a impor-se por imperativos sociais e económicos, já que as expectativas da sociedade em relação ao seu próprio desenvolvimento — à capacidade colectiva de resposta à inovação técnica, à rapidez das mutações económicas, ao desemprego, à redistribuição da população activa pelos diferentes sectores de actividade e à introdução acentuada da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho — se transferem para a escola, considerando a educação factor decisivo de crescimento e de bem-estar social e atribuindo à escola responsabilidades na modernização da formação para a vida activa e na criação de estímulos e motivações para a educação permanente, bem como na igualização de possibilidades de sucesso no seio escolar. A abordagem da qualidade tem como suporte uma melhor compreensão da importância da natureza interactiva e actuante do processo educativo, ou seja, do clima de escola.

O termo *qualidade* é usado com vários sentidos, podendo reportar-se a objectos particulares distintos (resultados, meios, objectivos, relação pedagógica, organização dos programas de ensino, consciência profissional dos professores, aplicação de um método pedagógico, conhecimentos administrados) ou, pelo contrário, incidir sobre objectos colectivos ou sociais (classe, escola ou sistema educativo).

Segundo O.C.D.E. (1992: 41-43), o termo *qualidade* é utilizado com um sentido mais descritivo ou mais normativo, conforme as situações ou conforme o actor social que emite a apreciação, podendo evocar uma *característica* ou atributo ou, quando empregue no sentido colectivo, reportar-se à *essência* de uma identidade. Ora, as características julgadas essenciais dependem do observador ou do grupo de interesses, o que confere à acepção de qualidade um carácter

subjectivo e, portanto, sujeito a significações várias, muito embora descritivas. Mesmo quando empregue com conotação normativa, ou seja, no sentido de grau de excelência (por exemplo, quando se diz que uma escola ou um programa é "bom", "mau" ou "excelente"), a subjectividade não deixa de estar presente: subordinando-se a apreciação a uma escala de excelência implícita, atribui-se ao objecto apreciado uma posição relativa a outros objectos similares, aplicando-se critérios de valor necessariamente decorrentes de um parecer, logo, com cunho subjectivo.

A *apreciação* da qualidade surge, deste modo, como variável dependente, sujeita a um certo teor de subjectividade, pois, é influenciada pelas expectativas que a sociedade reserva à escola que são, por sua vez, variáveis que decorrem naturalmente do processo de mudança social. Simultaneamente, essa mesma apreciação condicionará o *grau de confiança* que o ensino inspira, com possibilidade de induzir medidas conducentes à produção de *melhoramentos*.

A qualidade da escola, ao associar-se a processos de monitorização — de colheita e análise de informação e consequente reflexão e desenvolvimento de estratégias de correcção (SANTOS e CLÍMACO, 1992: 23) —, vem a constituir-se como variável endógena com variação crescente, em função dos dispositivos de intervenção e, ao mesmo tempo, susceptível de aprofundar a *confiança social* no sistema escolar.

O conjunto amplo de expectativas sociais e a exigência de qualidade a que a sociedade contemporânea submete a escola, de hoje, estão presentes no modelo de Escola Pluridimensional a "realizar progressivamente" e a aperfeiçoar permanentemente no terreno — "a ritmos compatíveis com a satisfação das exigências qualitativas essenciais" (CRSE, 1988: 65).

No espírito reformador, a qualidade configura-se como um objectivo e um meio.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A Escola Pluridimensional comporta duas dimensões de escola diferenciadas pela intencionalidade e obediência a critérios de concepção e organização de experiências educativas distintos, devendo completar o mesmo programa educativo: as actividades curriculares constituirão a primeira dimensão e as actividades de complemento curricular, a segunda. Uma terceira dimensão — a dimensão interactiva — garantirá a "unidade educativa da Escola e do processo educativo dos educandos" (CRSE, 1988: 62), conferindo às aquisições educativas um sentido integrador.

Pretendendo respeitar as diferentes dimensões de escola, a organização estrutural compõe-se de três segmentos de educação escolar — Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior — sujeitos a configurações e desenvolvimento curricular próprios, em vista a itinerários formativos aproximados ao quadro axiológico de cada nível de ensino.

No que respeita aos Ensinos Básico e Secundário, o currículo coincidirá com o "conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre" (CRSE, 1991: 160), nivelando-se, com esta acepção, a importância das duas dimensões, curricular e extracurricular, e realçando, consequentemente, o valor da síntese formativa.

Este princípio integrador reflecte-se na arquitectura do ensino, compreendendo vectores de integração horizontal aglutinadores da diversidade de tempos formativos em que se aprofunda a interdisciplinaridade e a ligação ao meio. Particularmente, o Ensino Básico concebe-se como um todo

integrado, estruturado em torno de três vectores essenciais: um vector de integração vertical propiciará a articulação dos ciclos de ensino em que cada um tem como função aprofundar o ciclo anterior (DREL, 1992: 102-103); um vector de integração horizontal favorecerá a ocorrência de projectos interdisciplinares, ou de carácter multidisciplinar, e um terceiro, de natureza transversal, aglutinará desempenhos, em vista à concretização das formações transdisciplinares (língua materna, formação pessoal e social e valorização da dimensão humana do trabalho).

A estrutura organizativa comporta, como bem se compreende, inovações e virtualidades formativas significativas:

- A sequência de ciclos de ensino, dentro do ensino básico de nove anos de escolaridade, substitui-se por um corpo uno, um total integrado, sequencial, em que cada ciclo representará uma etapa intermédia de consolidação e aprofundamento progressivos de conhecimentos, de atitudes e valores. Isto significa que a formação básica será desenvolvida num espaço temporal de nove anos, atenuando-se as discrepâncias pedagógicas devidas à transição interciclos brusca. Neste caso, o processo educativo sujeita-se a um quadro único de objectivos de ensino básico que se aprofundam no tempo, mediante uma relação pedagógica que se estreita pelo novo regime de docência. Na prática: a formação básica, a cargo de um professor único, inicia-se por um *ciclo integrado* (primeiro ciclo), de acordo com um modelo de ensino globalizante e privilegiando o desenvolvimento sistémico de estudos sobre experiências educativas concretas integradoras das várias temáticas disciplinares constantes do plano curricular, respeitando ritmos de progressão num ciclo que se pretende de progresso contínuo, dentro de cada ano e entre anos sequentes

de escolaridade; seguindo-se para *áreas de estudo de carácter pluridisciplinar* (segundo ciclo) referentes à formação básica e pretendendo-se que venha a corresponder a um regime de professor por área, favorecendo-se, deste modo, a flexibilidade estruturante de situações de aprendizagem mais gratificantes, em que se consumam autênticas sínteses pedagógicas, resultado de um posicionamento interdisciplinar entre disciplinas afins; por fim, o ensino diversifica-se por *disciplinas*, convertendo-se o terceiro ciclo no momento das grandes sínteses conclusivas e da manifestação de necessidades e interesses, recaindo a atenção sobre o desenvolvimento de competências gerais de empregabilidade, mantendo-se a relação íntima entre teoria e prática, entre saber e saber-fazer, entre educando e suas aptidões e motivações particulares, e com o devido apoio da orientação escolar e vocacional.

- O vector de integração horizontal vocacionado para a interdisciplinaridade e ligação ao meio configura a dimensão interactiva inovante do currículo, conferindo-lhe unidade formativa. A lógica formativa, pela qual "o educando ocupa a posição nuclear" do processo educativo, o que requer atendimento às suas dimensões psicológicas e culturais, bem como às exigências do contexto social em que a acção educativa decorre (CRSE, 1991: 161), concedendo coerência ao programa educativo, provoca o esbatimento de fronteiras curriculares tradicionais: *currículo formal*, prescritivo, a nível nacional, *currículo informal*, com expressão implícita, e *currículo doméstico*, estes últimos situados e datados, respectivamente, sobre cada contexto educacional e familiar, entrelaçam-se os três num só, currículo lato e abrangente, de carácter local, que in-

clui, naturalmente, os conteúdos disciplinares uniformizadores de um padrão escolar nacional — currículo potencialmente contextualizador de aquisições úteis, em que variáveis como o "nível de aspiração, auto-conceito e o que se quer ser têm efeitos tão significativos como as enzimas ou os genes" e em que as forças motivadoras são mutáveis através de "experiências de grupo e de organização" (HASS, 1991: 138-139). Por outro lado, permissivo a emergências culturais significativas. Nesta perspectiva, currículo e acção educativa implicam-se mútua e recorrentemente, justificam-se e reforçam-se sucessivamente — contribuindo a escola, em parceria com a administração, para a construção de currículo.

- O vector transversal obriga a contributos substantivos e significativos de todo o espaço educativo para o domínio da língua materna, como instrumento fundamental da comunicação e afirmação da identidade nacional, certamente contribuindo para a melhoria qualitativa da escola, através do uso sistemático de técnicas de comunicação oral e escrita pelos alunos. Obriga, ainda, à concretização de situações vivenciadas, estruturantes da qualidade humana: a formação pessoal e social. E à assimilação pela escola do significado social da dimensão humana do trabalho.
- As actividades de complemento curricular complementam o quadro inovante dos ensinos básico e secundário, porque, libertas de imposições curriculares, potenciam a liberdade de pensamento, a fluidez criativa, a fruição, podendo até configurar áreas de especialização ou de acompanhamento acrescido, em vista à reequacionação contínua de medidas de sucesso, com implicações positivas no nível escolar.

Vector de Integração Horizontal e Área-Escola

Criada pelo Decreto-Lei nº 286/89, a Área-Escola configura a integração educativa da diferença: ao concretizar a flexibilidade curricular, tem possibilidade de viabilizar a integração no currículo de "componentes regionais" prevista na LBSE (artigo 47, 4 e 5). Corporiza uma nova área de abordagem de temas ou de problemas — de conhecimento ou curiosidade — diferenciados para os quais se procura informação e se activa o raciocínio ou de problemas sociais para os quais se estudam e inventariam soluções ajustadas à realidade física ou social-objecto de estudo.

De acordo com o Despacho nº 142/ME/90, a Área-Escola tem:

- a turma como núcleo preferencial de decisão e organização de projectos convergentes para o tratamento de um tema ou problema global de escola (5°, 1);
- o método de *trabalho de projecto* ou o *trabalho independente* como modos de abordagem, conforme o carácter da situação-problema em estudo (9°, 1);
- o alargamento da rede comunicacional e informacional e o diálogo escola-comunidade como suporte de renovação das práticas, com implicações no reportório de representações, atitudes, valores e conhecimentos progressivamente acrescido e, certamente, renovado;
- a autonomia, a iniciativa, o estreitamento de laços de grupo, isto é, familiarização com uma cultura de cooperação, e acréscimos de conhecimento como fins em vista;
- a comunicabilidade entre linguagens, conhecimentos, interesses, isto é, o diálogo interdisciplinar como meio de aquisição, produção e aplicação de conhecimento.

A Área-Escola, ao ser definida como uma "área curricular não disciplinar" (Decreto-Lei nº286/89; artigo 6º, 1), encontra, na flexibilidade e abertura dos programas das diferentes disciplinas e nas margens de liberdade reservadas pela nova organização curricular, ou, até, conquistadas, o seu próprio espaço de acção: numa perspectiva interdisciplinar, ou multidisciplinar, os diferentes segmentos curriculares (saberes e competências do âmbito da própria disciplina e saberes e competências partilháveis por várias disciplinas) poderão convergir num projecto, o qual concretizará, num espaço temporal de noventa e cinco e cento e dez horas, por ano lectivo, o programa da Área-Escola. Tal programa resultará de uma multiplicidade de desempenhos — desde o aluno à família, do professor ao grupo de professores, da escola às instituições locais —, com contributos diversificados dos conteúdos académicos prescritos a nível nacional e de conteúdos significativos culturais e locais. Por esta razão, o programa escolar anual não é previsível na sua totalidade: a participação alargada na conceptualização e concretização de projectos reforça, de facto, a imprevisibilidade — o programa vai progressivamente tomando feição, cada vez mais nítida, sobre a diversidade de respostas das turmas e da comunidade educativa, em geral. A elaboração do currículo ficará somente pronta no final de cada ano lectivo e o programa de estudos das disciplinas que integram o projecto da Área-Escola "viverão" uma dinâmica de renovação cujas marcas impressivas ficarão na memória colectiva de cada identidade-escola, enriquecendo, certamente, a cultura escolar, e com implicações na cultura organizacional — valores, crenças e ideais partilhados colectivamente e suas manifestações —, suscitando, e conquistando, novos desempenhos dos actores sociais protagonistas da acção educativa.

Área-Escola e Heterogeneização do Sistema Escolar

O carácter inovante da Área-Escola não se esgota nas virtualidades formativas que comporta, mas, ao mesmo tempo, reside no estilo dialéctico entre homogeneidade e heterogeneidade do sistema escolar.

A conformidade ao padrão escolar nacional opera a homogeneidade do sistema — a homogeneidade possível. Emergem, naturalmente, desvios como resultado da imprevisibilidade do processo educativo e da gama de actores nele envolvido. A heterogeneidade acentuar-se-á por exigências da Área-Escola.

A heterogeneização, sendo reflexo da natureza não disciplinar da Área-Escola e reflectindo a criatividade de escola e as soluções de gestão de recursos (em que se incluem os recursos culturais, institucionais, financeiros, humanos, o tempo e o espaço, e os instrumentais) encontradas, vai acontecendo pela iniciativa (que se opõe à dependência), pela negociação (que se confronta com a variedade de interesses) e pela gestão flexível do tempo escolar e dos lugares de aprendizagem (que se contrapõe a estruturas rígidas e amplifica a rede de relações) — comportamentos organizacionais que se jogam entre autonomia curricular e dependência a currículos prévios, ou seja, entre obrigatoriedade de cumprimento de programas prescritivos a nível nacional e as forças motivadoras socialmente construídas, em torno de um tema de escola, não disciplinar, querido e assumido porque negociado. Motivações, certamente, convergentes para um quadro de acção que compreende um leque temático contextualizador de recursos culturais e de competências a desenvolver, não totalmente previsto necessariamente: enferma de decisões organizacionais tomadas no tempo e localizadas; é sujeito a conexões entre segmentos curriculares disciplinares e não disciplina-

res, entre disciplinas várias, entre cultura escolar e contexto sociocultural local, entre diferentes grupos de interesse. Daí, a flexibilidade — compete ao conjunto de professores que participam no mesmo projecto proceder "à planificação de actividades de acordo com a calendarização previamente estabelecida, de forma flexível e de modo a permitir reformulações e redefinições tendo em vista a exequibilidade e a conclusão do projecto" (Despacho nº 142/ME/90; artigo 7º, d)) — produzir diferenciação curricular e, portanto, heterogeneidade, tanto mais quanto abre espaço a inovações periféricas.

Como síntese, a reelaboração de currículo é suportada por um contrato no qual figuram compromissos, do que resulta o *currículo de facto* — cada ano, ou com alguma periodicidade, renovado.

Vector de Integração Horizontal e Complemento Curricular

Criado pelo Despacho nº 141/ME/90, o Complemento Curricular apresenta como elemento estruturante o *grupo nuclear* (muitas vezes, designado por clube escolar) que comporta um conjunto de recursos educativos, desde os "alunos, professor, associação de alunos, especialistas e outros membros da comunidade" (3°, 1) às existências materiais, capaz de participar no processo de produção do clima organizacional, configurando espaços de formação especializada decorrente de uma atitude de "relacionamento informal entre os participantes que livremente se comprometem a desenvolver as actividades que constituem o projecto, assegurando a prossecução dos respectivos objectivos" (5º, 1). O seu programa consta do "plano anual de escola a ser elaborado pelo Conselho Pedagógico" (3º, 4), sob propostas da iniciativa dos diversos professores e alu-

nos ou dos órgãos de administração e gestão do estabelecimento de ensino.

As actividades de complemento curricular — de carácter desportivo, artístico, tecnológico, de formação pluridimensional, de solidariedade e voluntariado, de ligação da escola ao meio, de desenvolvimento da dimensão europeia na educação (2º, 2) —, ao constituirem-se como *actividades de interacção*, de "envolvência total da Escola em determinada actividade complexa e de superior amplitude" (CRSE, 1988:73), subordinam-se a uma lógica que poderemos designar por *interactiva-colaborativa*, pretendendo-se com esta designação significar que estas unidades especializadas destinadas a complemento curricular, presentes no organograma de escola, se deverão comportar, também, como unidades funcionais logísticas de suporte às actividades da vertente curricular, nomeadamente, da Área-Escola. Isto quer dizer que o funcionamento daquelas unidades cumpre um papel duplo: de viabilização dos objectivos para que foram criadas e de suporte logístico, colocando-se ao serviço directo da organização-escola que as criou, rendibilizando, por conseguinte, os recursos educativos, inclusive seus produtos culturais. Se assim se verificar, o complemento curricular, contrapondo-se ao fechamento de espaços e tempos formativos, adquirirá a configuração de sistema aberto dinamicamente participante na produção do sistema pedagógico — através de fluxos informacionais, resultantes de trabalho e com expressão implícita, vai progressivamente moldando o quadro curricular.

São outros suportes logísticos: a biblioteca, a mediateca, os centros de documentação, o museu, a oficina, isto é, toda a estrutura viva que sirva de suporte directo à acção educativa. Poderão também constituir motivo de projectos para a sua optimização e consequente maximização do ní-

vel escolar — a optimização de recursos é certamente condição de qualidade.

Vector Transversal e Formação Pessoal e Social

A Lei de Bases, ao criar uma área curricular de formação pessoal e social, passa a atribuir à educação a intencionalidade na aquisição de competências de vida e à escola responsabilidades no desenvolvimento sociomoral dos alunos, devendo aquela oferecer oportunidades reais de intervenção e confrontação, proporcionando a construção crítica de uma ética pessoal e a consciência democrática de cidadania.

A nova organização curricular (Decreto-Lei nº 286/89; artigo 7º) concretiza este princípio, constituindo a formação pessoal e social, a par da língua materna e da valorização da dimensão humana do trabalho, uma das formações transdisciplinares (artigo 9º). Dissemina-a por espaços curriculares distintos: pelas componentes curriculares, disciplinas e Área-Escola, devendo todas elas concorrer de forma sistemática para a concretização dessa vertente transdisciplinar; por uma disciplina específica Desenvolvimento Pessoal e Social com a duração de uma hora semanal em todos os anos de escolaridade dos ensinos básico e secundário, em alternativa à Educação Moral e Religião Católica ou outras confissões; e por um programa de Educação Cívica para a participação nas instituições democráticas a constar obrigatoriamente no espaço curricular não disciplinar da Área-Escola do terceiro ciclo do ensino básico.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E AVALIAÇÃO

"Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola" (PERRENOUD, 1992: 155). O inverso é, ainda, provavelmente verdadeiro e consensual: mudar a escola implica, necessariamente, mudar a avaliação, uma vez que as práticas avaliativas se encontram no cerne do sistema didáctico e, portanto, em conexão com o desenvolvimento curricular inovante, com implicações naturais na qualidade — são finalidades do novo regime de avaliação criar condições de sucesso escolar a todos os alunos e garantir o controlo de qualidade do ensino (Decreto-Lei nº 286/89), havendo "a necessidade de compatibilizar o sistema de avaliação com a organização curricular" (Despacho Normativo nº 98-A/92; nota introdutória).

Perante isto, para que a organização curricular se imponha qualitativamente, há que renunciar ao hábito gerador de rotinas, procurando a sua alternância nos "esquemas operatórios de alto nível" que integram o *habitus* (PERRENOUD, 1993: 108), os quais, devidamente enquadrados num sistema de apoio ou formação especializada, facultarão a ocorrência da mudança de práticas da avaliação.

Quais as rotinas a romper?

- As *hierarquias de excelência* (são bem conhecidos os *efeitos de pigmalião*, estudados por ROSENTHAL e JAKOBSON e amplamente divulgados em finais da década de sessenta, e os efeitos de "estereotipia e de halo" (RANJARD cit. ALVES, 1992: 13), resultantes de normas de excelência aplicadas arbitrariamente, em função do universo conceptual do professor, da imagem que constrói do aluno, reforçada pela explicitação do desvio em relação à norma, e das representações que tem da excelência) deverão ser

substituídas por uma matriz de *critérios de sucesso*, estabelecidos em função do currículo, de facto, e no quadro dos requisitos mínimos definidos pela escola, sob o referencial axiológico universal — "compete ao conselho pedagógico, sob proposta dos grupos disciplinares ou departamentos curriculares, definir os objectivos mínimos de cada disciplina, área disciplinar e área escolar, tendo em conta as especificidades da comunidade educativa" (Despacho Normativo nº 98-A/92; 5).

- A *avaliação normativa*, cuja distribuição de resultados esperados tem como padrão a curva normal, dá lugar à *avaliação criterial*, devidamente correlacionada a um currículo e sistema pedagógico produzidos no dia-a-dia escolar, esperando-se que os resultados venham a revelar uma grande concentração no nível máximo — o presente sistema de avaliação dos alunos no ensino básico tem como "dever assegurar uma formação geral a todos os alunos" (Despacho Normativo nº 98-A/92; nota introdutória); a avaliação no ensino secundário tem da mesma maneira como finalidade "estimular o sucesso educativo dos alunos" (Despacho Normativo nº 338/93). Nesta perspectiva, perde sentido um posicionamento de escola que pretenda manter, dentro de "limites razoáveis", o nível dos alunos e as taxas de repetência, de abandono ou de outras manifestações de insucesso.
- O nível esperado de aprendizagem deverá progredir permanentemente, o que significa que a *confiança escolar* reforça a gestão de práticas capazes de harmonizar o *nível mínimo de aprendizagem* (espera-se que todos ou, pelo menos, a grande maioria atinja os mínimos de sucesso, seleccionados pela sua indispensabilidade de consecução) com o *nível de de-*

senvolvimento (espera-se, para além do nível mínimo de sucesso, que a aprendizagem se desenvolva para níveis mais elevados) que se pretende cada vez mais extensivo. É uma das finalidades da avaliação promover a elevação do nível escolar — propósito manifesto nos normativos da avaliação nos ensinos básico e secundário.

- A *avaliação restrita*, e redutora porque gerida somente pelo professor, é preterida a favor da *avaliação partilhada*, com contributos vários, desde o aluno à família:

  — Ensino Básico: "A avaliação dos alunos do ensino básico pressupõe o trabalho em equipa de todos os professores envolvidos, em particular no conselho de turma, bem como a participação dos alunos e dos encarregados de educação, em condições a estabelecer no regulamento interno da escola ou área escolar" (Despacho Normativo nº 98-A/92; 10). De acordo com o normativo transcrito, a colaboração na avaliação configura-se como um processo diferenciador (distingue práticas de escola), já que sujeito a negociação regulamentada: compete ao Conselho Pedagógico "elaborar e propor o regulamento interno da escola" de que fazem parte "dois representantes da associação de pais ou encarregados de educação ou, caso esta não exista, dois representantes dos pais e encarregados de educação, eleitos para o efeito" (Decreto-Lei nº 172/91; artigo 32, b); artigo 33, 1, c)).

  O sistema de avaliação explicita, ainda, a colaboração dos encarregados de educação na prestação de informação, em vista à justeza da avaliação formativa, a quem também compete ajudar a decidir, em caso de repetência repetida (Decreto-Lei nº 98-A/92; 23 e 59).

Abre-se margem à escola, através do novo sistema de avaliação, para que se possa fortalecer a cooperação dos alunos e estreitar, consequentemente, a sua ligação ao contrato didáctico.

— Ensino Secundário: "A avaliação é da responsabilidade dos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pressupondo a realização de um trabalho conjunto dos professores e a colaboração dos alunos e dos encarregados de educação". Neste caso, parece que o centro decisório terá tendência a centrar-se na escola: "Sempre que se mostre adequado, as entidades referidas no número anterior [professores, órgãos de orientação e de apoio educativo] devem chamar a colaborar na avaliação os alunos e os pais e encarregados de educação" (Despacho Normativo nº 338/93; 9, 17).

No que respeita ao ensino básico, sobressai a avaliação formativa como a modalidade primeira de avaliação: "ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar" (PERRENOUD, 1992: 156), a que se lhe acrescenta a capacidade de regulação da vida escolar pela lógica que lhe é inerente de resolução de problemas, inclusive de diferenciação do ensino e criação de um contrato de confiança, entre professor e aluno e entre director de turma e família.

Ao constituir-se como processo criterioso de recolha de *evidências de aprendizagem* e de informação, relativa ao funcionamento e evolução dos espaços e tempos formativos, e respectivo registo, sob o qual se tomam decisões acerca da efectividade e valor do currículo e dos meios de intervenção, a avaliação, em particular a avaliação formativa, subestima a selecção e liga-se à produção de igualdade de possibilidades.

AUTONOMIA CURRICULAR E PRESTAÇÃO DE CONTAS

A autonomia curricular (Decreto-Lei nº 43/89; artigo 9º) confere à escola competências próprias no domínio da gestão curricular. Assim, à escola compete: gerir a implementação dos planos curriculares nacionais, definindo normas internas de desenvolvimento curricular, no que respeita a métodos, materiais e manuais escolares; determinar as componentes regionais e locais do currículo, em conjunto com outras escolas; planificar o complemento curricular e organizar as respectivas actividades; planificar e gerir formas de complemento pedagógico e de compensação educativa; estabelecer protocolos para concretizar componentes curriculares próprias e implementar experiências e inovações pedagógicas.

À escola compete, ainda, determinar os objectivos mínimos de aprendizagem, aferir critérios de avaliação, bem como decidir sobre a avaliação sumativa extraordinária, no ensino básico; e organizar a avaliação sumativa interna, nos ensinos básico e secundário, no que respeita a provas globais.

À autonomia aumentada e participação acrescida — a escola é entendida como *comunidade educativa* onde estão presentes professores, alunos, pais, auxiliares da acção educativa, representantes das autarquias e dos interesses sócio-económicos e culturais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1992: 7) — corresponde a exigência e o direito de prestação de contas.

A prestação de contas apresenta duas modalidades (SANTOS e CLÍMACO, 1992: 15):

- Encarada numa "óptica de regulação administrativa", concretiza-se por decisão externa.

- Encarada como um processo de auto-regulação, a produção de informação sobre o seu próprio funcionamento e condições em que ocorre centra-se na escola, com ajuda ou não de avaliadores externos.

Ambas as modalidades pretendem concorrer para a qualidade e difusão de "imagens positivas" (CLÍMACO, 1992:4) que elevem a *confiança social* na escola. A *avaliação aferida*, visando o controlo de qualidade do sistema de ensino e a adequação das medidas de política educativa a adoptar (Despacho Normativo nº 98-A/92, 41-45; Despacho Normativo nº 338/93, 35-38), insere-se na primeira modalidade; a criação de um Observatório da Qualidade da Escola e divulgado em escolas, dando cumprimento à Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91 (CLÍMACO, 1992), é o exemplo da segunda modalidade.

PROCESSO DE REFORMA CURRICULAR

Para a consecução da Reforma Curricular, estabelecem-se momentos de planificação e fases de desenvolvimento do processo de reforma — transformação graduada e faseada no tempo em que se articulam, num primeiro momento, uma actividade de "análise dedutiva antecipatória" (CARNEIRO, 1980: 59) cuja intenção é suscitar o *design* do futuro, passível de fornecer dados para a definição de pressupostos da acção educativa contemporânea, com uma actividade dedutiva de aplicação da LBSE pela construção de todo um edifício legal de enquadramento dos princípios reformadores a que se segue o método experimental, permitindo soluções ensaiadas, num número limitado de escolas, anteriormente à sua generalização. Deste modo:

Primeira fase: Na primeira fase é nomeada a Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE) por Resolução do

Conselho de Ministros nº 8/86. De acordo com o Projecto Global de Actividades, esta Comissão apresenta um conjunto de propostas que culmina com uma Proposta Global de Reforma divulgada a público, em Julho de 1988. O trabalho desenvolvido por esta Comissão e a produção e elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo correspondem à fase de enquadramento da Reforma Educativa.

Segunda fase: Numa primeira etapa de "intervenção, de consagração legal das reformas e de implantação de programas" (CUNHA, 1991: 6), é construído, segundo o "método dedutivo" (CUNHA cit. CANÁRIO, 1991: 204), todo o edifício jurídico, decretos-leis, despachos e portarias, na perspectiva de aplicação da Lei de Bases.

Numa segunda etapa, a reforma curricular, aprovada pelo decreto-lei nº 286/89, de 29 de Agosto, é sujeita à experiência, numa amostra de vinte escolas dispersas no país: considerada como representativa, conduzirá à validação dos novos planos de estudo e à legitimação de protótipos de inovação produzidos no terreno experimental.

Terceira fase: Os programas experimentados serão reescritos e generalizados progressivamente: perspectivados segundo o "efeito de onda" (CUNHA, 1991: 6), estabelecem-se três tempos distintos — de experimentação, durante o ano lectivo, com início no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico, seguindo-se, no ano seguinte, em simultâneo no segundo ano do primeiro ciclo e nos primeiros anos de escolaridade de cada ciclo; de elaboração de manuais escolares, no ano seguinte, e posterior generalização, nesses mesmos anos de escolaridade. O processo repetir-se-á, com outros anos sequentes de escolaridade, prevendo-se o seu términus em 1994-95.

Quarta fase: Nesta fase última, que se perspectiva para o final da década de noventa, poder-se-ão apreciar os primeiros efeitos das inovações e das mudanças estruturais e programáticas prescritas.

A Reforma Curricular é generalizada, trazendo em si a história da sua experimentação; a Reforma do Sistema de Avaliação escapa a esta lógica, sendo difundida sem ser experimentada previamente.

DUAS LÓGICAS NA REFORMA

A Reforma Curricular é decidida a nível do centro para que seja acolhida no terreno, esperando-se adesão — é a lógica da administração central. A resistência, por inércia, em que se incluem mecanismos de oposição, e por inovações periféricas desviadas dos objectivos subjacentes à mudança curricular, e as sucessivas adopções, por conformidade com o quadro inovante, darão forma à dinâmica reformadora, própria de cada organização-escola, participando na heterogeneização do terreno — é a lógica da periferia.

SITUAÇÃO EXPERIMENTAL

EM

ANÁLISE

SITUAÇÃO EXPERIMENTAL EM ANÁLISE

OBJECTIVOS DO ESTUDO

Pretende-se com o presente estudo avaliar a implementação da organização curricular e o impacto dos novos planos de estudo num momento em que os mesmos caminham ao nível da sua aplicação para o término do segundo ano, em regime de experiência.

A consecução desse objectivo genérico teve em consideração e por base a definição dos objectivos constantes na legislação que, de momento, suporta a implementação dos novos planos curriculares.

Analisada minuciosamente a legislação referida, foi seleccionado um conjunto de elementos de aferição centrado nos seguintes aspectos: formação pessoal e social; área-escola; língua materna; complemento curricular; avaliação; apreciação geral dos currículos; mobilização e clima da escola; autonomia da escola (associando a implementação dos novos programas à autonomia das escolas, procurou-se também saber o nível de aplicação desta).

Formação Pessoal e Social

Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a

educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.

(Lei nº 46/86, de 14/10; artº 47º, 2)

Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.

(Decreto-Lei nº 286/89, de 29/8; artº 7º, 1)

Apesar da introdução da disciplina Desenvolvimento Pessoal e Social (D.P.S.), no âmbito da formação pessoal e social, ter ocorrido apenas no ano lectivo de 1991/92, conforme o previsto no Despacho nº 65/ME/91, de 17/5, assim mesmo colhe-se alguma informação essencial a seu respeito — formação básica dos professores, ocorrência ou não de formação específica, níveis de adesão por parte dos alunos, importância atribuída e levantamento de eventuais problemas na sua aplicação.

Área-Escola

São objectivos da Área-Escola (A.E.), *área curricular não disciplinar, a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos.*

(Decreto-Lei nº 286/89, de 29/8; artº 6º, 2)

A operacionalidade da A.E. *implica a abordagem e o tratamento de um tema, de um problema, de uma situação, numa perspectiva que se pode designar de transversal (...),*

em cujo desenvolvimento, para além dos alunos, *participam não só os docentes (...), como também outros agentes educativos, designadamente pais e encarregados de educação, autarcas e representantes dos interesses sociais, culturais e económicos da região.*

(Despacho nº 142/ME/90, de 1/9; Preâmbulo)

Respondendo aos objectivos gerais previstos na legislação, a escola em estudo desenvolve, no âmbito desta área, um tema geral, com base no qual se estruturam diversos temas.

Tendo em conta a legislação e o Plano Anual de Escola, pretende-se conhecer quem interveio na elaboração do tema e dos subtemas, os níveis de adesão à construção e execução dos mesmos, a disponibilização de meios, os resultados e os seus principais problemas.

Língua Materna

A legislação valoriza o ensino-aprendizagem da língua materna e enfatiza a sua transdisciplinaridade.

O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.

(Lei nº 46/86, de 14/10; artº 47º, 7)

Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna.

(Decreto-Lei nº 286/89, de 29/8; artº 9º, 3)

Face a tais determinações e expectativas, introduziram-se questões, através das quais é possível saber o nível de valorização da língua materna, conhecer eventuais alterações ocorridas ao nível do seu ensino-aprendizagem e detectar a amplitude da sua transdisciplinaridade.

Complemento Curricular

As actividades de Complemento Curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação artística e a inserção cultural dos educandos na comunidade.

(Lei nº 46/86, de 14/10; artº 48º, 2)

Estas actividades são de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos.

(Decreto-Lei 286/89, de 29/8; artº 8º, 1)

A obtenção de informação que torna possível compreender a importância desta área, de carácter facultativo, tem em conta os níveis de participação de alunos e de professores nas diversas actividades e a percepção que das mesmas têm uns e outros, seja ao nível do desenvolvimento global do aluno, seja ao nível da dinâmica da escola, no seu interior e nas relações com o meio circundante, tendo-se em atenção o disposto no Despacho nº 141/ME/90, de 1/9.

Avaliação

Dado que no momento em que decorre este estudo apenas foi divulgado o modelo de avaliação entretanto suspenso, conhecendo-se, portanto, somente alguns princípios gerais acerca do sistema de avaliação a ser seguido, houve-se por bem tentar interpretar aqueles e de alguma maneira pô-los

em confronto com as eventuais discussões sobre a avaliação existentes no interior da escola.

Anotam-se as linhas orientadoras do processo de avaliação a ser regulamentado:

> *É organizado de forma a garantir o controlo de qualidade do ensino.*
>
> *(...) Deve estimular o sucesso de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão.*
>
> (Decreto-Lei nº 286/8; artº 10º, 1 e 2)

Apreciação Geral dos Currículos

No intuito de se captar a dinâmica da Reforma Curricular, entendeu-se ser de interesse colher o máximo de informação sobre os novos currículos.

Na obtenção de informação, presta-se particular atenção à captação de dados que permitam perceber as relações entre a introdução dos novos currículos e o nível de realização de diversos aspectos da vida escolar: aprendizagem, integração de saberes, reprovações, abandono escolar, motivação dos alunos para o estudo e para a vida escolar e desenvolvimento do processo de avaliação.

Mobilização e Clima da Escola

A introdução de novos processos numa organização requer e provoca alterações nas suas estruturas físicas e funcionais, nos circuitos de informação, formais e informais, nos hábitos dos agentes que a habitam, bem assim como no seu clima.

Tendo presente a importância destes aspectos, procurou-se a ocorrência de alterações ao nível do ambiente geral da

escola, da dinâmica cultural, no seu interior e na sua relação com o meio, e, ainda, ao nível das relações entre os vários agentes (professores, alunos, pessoal auxiliar e pessoal administrativo).

Autonomia da Escola

Os novos programas curriculares, para serem postos em prática, precisam de uma estrutura sólida, articulada e dinâmica, e, por conseguinte, com capacidade de responder, em tempo útil, às exigências decorrentes do processo de aplicação.

Neste sentido, o Decreto-Lei nº 43/89, de 3/2, estabelece um regime de autonomia, nos níveis cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, *que será aplicado em todas as escolas oficiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário a partir do ano de 1992/93, inclusive* (Despacho Conjunto nº 42/SERE/SEAM/91, de 14/11).

Entretanto, tendo em vista o desenvolvimento de experiências, o Despacho referido estabelece que o regime de autonomia possa ser aplicado, no ano de 1989/90, em quarenta escolas, e alargado no ano seguinte.

Considerando que o grau de implementação dos novos currículos depende, em grande parte, da aplicação do regime de autonomia, procurou conhecer-se o nível de realização deste, através de questões que visem responder aos diferentes níveis previstos no Decreto-Lei nº 43/89, de 3/2, já referido.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Tendo em vista uma melhor compreensão do estudo, apresenta-se uma caracterização sintética da escola-unidade de análise.

Para o efeito, têm-se em conta aspectos de natureza sócio-geográfica, elementos respeitantes à estrutura interna da escola e indicadores de resposta aos objectivos da Reforma Curricular em curso.

Caracterização sócio-geográfica: De acordo com a informação colhida no *Plano Anual de Escola* (ano lectivo de 1991/92), a escola está integrada num meio social heterogéneo, quer a nível cultural, quer económico, verificando-se uma certa polarização entre níveis de vida elevados e outros baixos, abeirando mesmo a degradação.

As habitações — modernas e antigas — reflectem a realidade indicada, manifestando as segundas a velha configuração da freguesia e, mesmo, as suas origens rurais na ocupação do espaço.

Caracterização interna da escola: A escola oferece, ao nível da sua organização, todas as modalidades possíveis de ensino: terceiro ciclo do ensino básico; ensino secundário; ensino tecnológico; ensino técnico-profissional; cursos gerais e complementares nocturnos e cursos técnico-profissionais pós-laborais.

Tal oferta obriga ao funcionamento da escola em três turnos: manhã, tarde e noite.

No ano lectivo de 1991/92, a escola é frequentada por 1700 alunos, assistidos por 165 professores e por 49 funcionários, dos quais 33 auxiliares de acção educativa e 4 de acção social escolar.

Dos 1700 alunos da escola, 778 estão abrangidos pelos novos currículos, sendo 388 do ensino básico (7º e 8º) e 390 do ensino secundário (10º e 11º), correspondendo a trinta e duas turmas, num total de sessenta e duas. Entre os alunos do 8º ano saliente-se que 32, pelo facto de serem repetentes, se encontram pela primeira vez no processo de reforma.

Do total de professores, 117 estão envolvidos na Reforma Curricular, sendo 81,2% profissionalizados e tendo 73,5% vínculo à escola, níveis, aliás, quase idênticos aos do conjunto de professores [Fonte: C.D.].

Pelo interesse que apresentam, referem-se as taxas de reprovação dos anos lectivos de 1989/90 (antes da Reforma) e de retenção em 1990/91 (1º ano da Reforma), referentes aos alunos dos 7º e 10º anos. No 7º ano, passaram de 29,0% para 14,2%; no 10º, de 15,2% para 1,4% [Fonte: C.D.].

No ano económico de 1991, o orçamento da escola foi de 8667 contos, valor absoluto ligeiramente acima do verificado no ano anterior [1989: 8295; 1990: 8556] mas inferior em termos reais [Fonte: C.D.].

Elementos associados à implementação dos novos currículos: Na sequência da aplicação do Decreto-Lei nº 43/89, de 3/2, foi elaborado um *Plano Anual de Escola* que, de acordo com os seus criadores, não se restringe a um plano de actividades escolares, mas que, enquanto documento pedagógico, aponta para uma adequação do quadro legal em vigor à dinâmica específica da escola, por força da aplicação dos novos currículos.

Como objectivo mais vasto pretende-se elaborar um Projecto Educativo que resulte da *colaboração da comunidade educativa, no sentido de estabelecer a identidade própria da escola e expressar a vontade colectiva da própria comunidade educativa* (Plano Anual de Escola).

A concretização do *Plano Anual da Escola*, para além das actividades tradicionais, assenta em três grandes pilares: *Área-Escola*, *Actividades de Complemento Curricular* e *Desenvolvimento Pessoal e Social.*

Ao nível da A.E. cujos objectivos apontam para um desenvolvimento global do aluno, capacitando-o a problematizar de maneira dinâmica e inovadora a escola e o meio em que esta se insere, foi construído um tema aglutinador, potenciador de uma grande diversidade de opções de trabalho por parte da comunidade escolar.

No âmbito das A.C.C., a concretização destas objectiva-se através de duas componentes: desenvolvimento e criação de clubes e expansão do desporto escolar.

Um conjunto diversificado de clubes exprime a variedade de actividades de Complemento Curricular: Europeu, Escola-Meio, Dança-Jazz, Infor-vídeo e Jornalismo.

Da mesma forma, no plano desportivo, pesem embora algumas carências ao nível do apetrechamento, as actividades, coordenadas por uma docente de Educação Física, são múltiplas e desenvolvidas em espaços físicos em estado razoável de conservação.

Exprimindo a relação escola-meio, os espaços desportivos da escola são cedidos a clubes extra-escolares e os alunos que o desejem participam em actividades desportivas da comunidade.

Finalmente, a D.P.S., enquanto disciplina, está a ser experimentada no 7º ano. Sabido o carácter transdisciplinar e a dimensão transversal da formação pessoal e social, procura-se, de maneira especial, articulá-la com a A.E., a qual tem na Formação Pessoal e Social um dos seus principais propósitos.

METODOLOGIA E TÉCNICAS

Considerou-se de interesse proceder ao estudo da implementação e do impacto dos novos planos curriculares. Tal estudo deveria, em síntese, possibilitar a descrição da *forma como conselhos directivos, professores e alunos estão a "viver" a experiência de lançamento de novos programas,* a identificação *dos pontos fortes e fracos do processo de experimentação das alterações introduzidas*, a caracterização *de problemas existentes* e o avanço *de sugestões para solução destes.*

Indicadores de observação e análise:. Face aos objectivos gerais propostos para o estudo, analisou-se a legislação existente e foram seleccionados, no seu interior, as grandes linhas de orientação e de aplicação dos novos planos curriculares.

Da análise feita, sobressaiu um conjunto de indicadores de observação que, no essencial, é integrado pelas componentes: Desenvolvimento Pessoal e Social, Área-Escola, Língua Materna, Complemento Curricular e Avaliação.

Entendeu-se que o conhecimento de alterações ao nível da aprendizagem, das relações interpessoais e do clima geral da escola passaria pelo nível de aplicação dos indicadores acima referidos.

Reconhecendo-se que a implementação dos novos programas só é possível com a aplicação da lei de autonomia das escolas (Lei nº 43/89, de 3/2), nos seus diversos níveis (cultural, pedagógico, administrativo e financeiro), este aspecto foi, igualmente, tido em consideração no presente estudo.

Amostra

A análise da implementação e do impacto dos novos planos curriculares implica o conhecimento intensivo e extensivo das reacções aos mesmos por parte de um conjunto diversificado de intervenientes no processo educativo.

Para que pudesse ser satisfeita uma tal exigência, foi construída uma amostra representativa das estruturas e agentes que operam no interior e no exterior da escola.

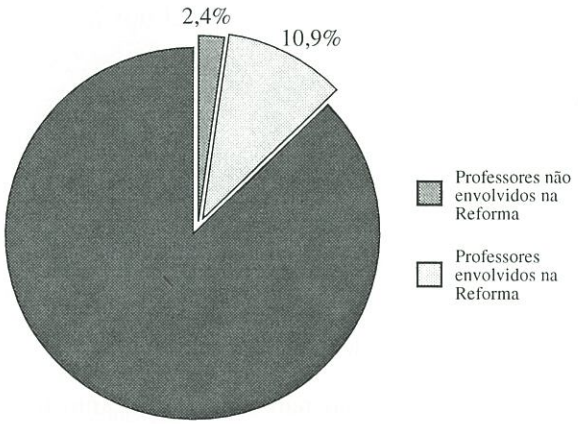
Estruturas: Fazem parte da amostra todas as estruturas que, no interior da escola, têm ligação directa ou indirecta com o processo de implementação da nova organização curricular: Conselho Directivo, Conselho Pedagógico, Complemento Curricular (Clubes) e Associação de Estudantes. Em relação ao primeiro e último órgãos, a representação esteve a cargo dos respectivos presidentes; o Conselho Pedagógico foi ouvido, na globalidade; os Clubes, através de três docentes responsáveis pela sua organização.

No exterior da escola, escolheu-se a Associação de Pais e de Encarregados de Educação, representada pelo Presidente.

Agentes: A diversidade de agentes que, de uma forma ou de outra, têm ligação ao processo de reforma ou dela poderão sentir os efeitos, obriga-nos a uma exposição detalhada.

No que se refere a professores, a amostra (Figura 1) incide tanto sobre docentes envolvidos na experiência, como sobre os demais.

Figura 1
Amostra de Professores: Estrutura

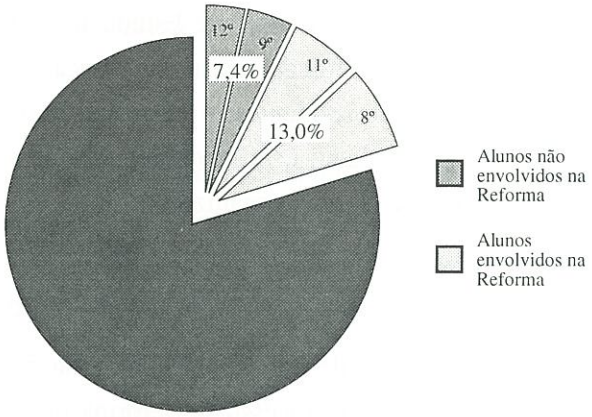


A amostra comporta 15,4% dos professores envolvidos na experiência e 8,3% dos professores não envolvidos no processo experimental.

Tendo em conta os alunos dos oitavo, nono, décimo primeiro e décimo segundo anos, independentemente da sua ligação ou não à Reforma Curricular, a amostra (Figura 2) incide, todavia, especialmente, sobre alunos dos oitavo e décimo primeiro anos.

Figura 2

Amostra de Alunos: Estrutura



A amostra comporta 49,4% dos alunos do 8° ano e 59,8% do 11° que se encontram sujeitos ao processo de experimentação curricular, 32,1% dos alunos do 9° ano e 32,0% do 12° que, no momento, não têm vínculo à Reforma Curricular.

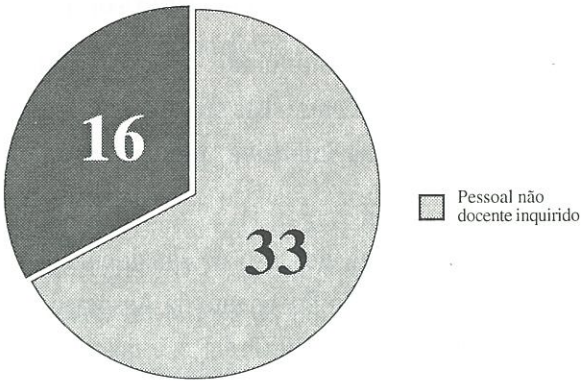
Tal opção fica a dever-se ao facto destes alunos estarem a viver o segundo ano da Reforma Curricular, fenómeno que, mais do que nenhum outro, ao nível dos alunos, torna possível a detecção da dinâmica da introdução dos novos planos curriculares.

Mas, evidentemente, não se pode circunscrever o estudo a esses alunos, pois, a tal acontecer, não se poderia captar correctamente o impacto da Reforma na escola. Por isso, foi também integrado na amostra um grupo significativo de alunos não abrangidos pela experiência.

A presença de pessoal não docente na amostra (Figura 3) fica a dever-se à necessidade de captação do impacto da Reforma no interior da escola.

Figura 3

Amostra do Pessoal Não Docente: Estrutura

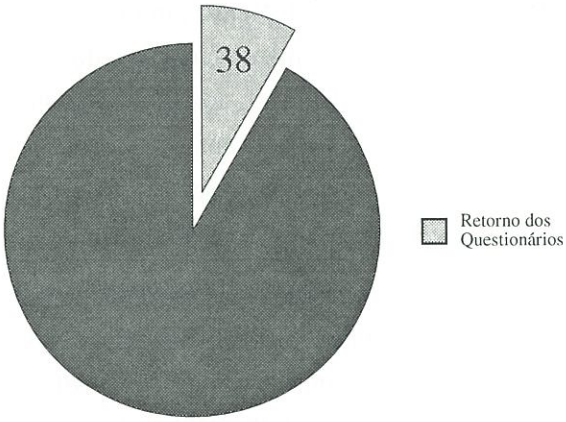


A amostra comporta 67,3% do pessoal não docente da escola.

Considerou-se ser de fundamental interesse integrar na amostra os encarregados de educação (Figura 4). A sua opinião permite, de alguma maneira, perceber a dinâmica da Reforma Curricular no exterior da escola e o nível de interacção escola-família que aquela estaria a provocar.

Figura 4

Amostra dos Encarregados de Educação: Estrutura



A informação obtida corresponde a 9,2% dos questionários enviados a encarregados de educação.

Recolha de Informação

Para obtenção dos dados recorreu-se a dois meios privilegiados de recolha: a entrevista e o inquérito por questionário.

Entrevista: De tipo não-estruturado, embora com características semi-directivas, a entrevista foi utilizada para recolha de informação, de forma intensiva, junto de agentes privilegiados.

O seu uso foi individual, no caso do Presidente do Conselho Directivo (P.C.D.) e do Presidente da Associação de Pais e de Encarregados de Educação (P.A.P.), e colectivo, no caso do Conselho Pedagógico (C.P.), e do grupo de Organizadores de Actividades de Complemento Curricular (O.A.C.C.) e dos Delegados de Turma (DL.T.) e representantes da Associação de Estudantes (R.A.E.).

A partir de uma entrevista-tipo, foram construídos os guiões das diferentes entrevistas, de acordo com a especificidade do entrevistado.

Todas as entrevistas foram executadas, com recurso a gravador, pela equipa do projecto.

Inquérito por Questionário: Seguindo a mesma metodologia utilizada na entrevista, foi construído um questionário-tipo, com perguntas predominantemente fechadas, do qual foram extraídos questionários adaptados aos diferentes grupos de inquiridos: professores, alunos envolvidos na Reforma Curricular, alunos não envolvidos na Reforma Curricular, encarregados de educação e pessoal não docente.

A aplicação dos questionários aos alunos foi feita na sala de aula directamente pela equipa do projecto e aos restantes inquiridos, por via indirecta — aos professores e funcionários, através do Conselho Directivo, e aos encarregados de educação, através dos alunos.

Os dados foram predominantemente obtidos, com recurso a escalas de opinião de amplitude cinco, tendo a sua análise sido feita através da média aritmética ($\overline{X}$), calculada em função da pontuação atribuída a cada indicador.

LIMITAÇÕES

Este estudo apresenta duas ordens de limitações: uma, decorrente das características inerentes a um estudo de caso, outra, derivada do tempo de duração da experiência.

Tratando-se de um estudo de caso, há que ter em atenção a especificidade que a escola, enquanto objecto de análise, pode assumir relativamente a outros casos ou a outras experiências, impossibilitando, por isso, extrapolações para um universo mais vasto.

Em relação à segunda limitação, não é demais referir que a Reforma Curricular está a ser implementada apenas há um ano e meio, não existindo, portanto, possibilidade de se estabelecerem comparações e de se utilizarem aprendizagens com base noutras experiências.

Outras limitações poderão, naturalmente, existir, entre as quais as decorrentes do limite de tempo imposto para a execução do estudo. Contudo, tais limitações não se nos afiguram capazes de provocar distorções nos resultados.

ANÁLISE DE DADOS

Apresenta-se uma análise crítica dos diversos elementos da implementação e do impacto dos novos planos curriculares na escola-unidade de análise, para o que são utilizados os dados obtidos na colheita feita.

Formação Pessoal e Social

No ano lectivo de 1991/92 foi introduzida na escola, a título experimental, e apenas no 7º ano, a disciplina D.P.S., ministrada por quatro docentes de formação diversificada, apoiados na rectaguarda por uma instituição do ensino superior.

Postos ante as alternativas, D.P.S. ou Religião e Moral, os alunos da experiência optaram, maioritariamente, pela D.P.S. (quatro turmas num total de seis).

Dado o interesse de que se reveste, independentemente da discussão que se possa ter em torno da questão da formação pessoal e social dever funcionar ou não na escola como disciplina ou área interdisciplinar, foi auscultada a opinião dos diversos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sobre a sua importância, funcionamento e expectativas de perfil do professor.

Importância: Tanto os alunos como os professores entrevistados são unânimes em considerar do maior interesse a presença da dimensão formação pessoal e social no sistema educativo, seja enquanto disciplina, seja como área interdisciplinar, sendo notória a opção por esta última perspectiva.

A importância da formação pessoal e social é sentida particularmente em duas vertentes, uma interna à escola, outra, externa.

Ao nível da vida interna da escola, é vista como factor de integração e de acompanhamento dos alunos. Assim se exprimia, a propósito, um delegado de turma: *é preciso que exista uma disciplina que ajude os alunos onde possam ter um professor não só como professor, mas como amigo, com quem possam conversar, falar dos problemas, para lhes*

explicar coisas quando eles não têm mais ninguém a quem recorrer.

Ao nível da vida exterior à escola, os entrevistados, alunos e professores, mas, de maneira mais aguda, os alunos, enfatizam a necessidade da dimensão pessoal e social na escola como meio privilegiado de contacto com os *problemas da sociedade*, com as *leis* que a regulam e com os *comportamentos* considerados adequados a um desempenho harmonioso no meio social: *deve existir uma disciplina (...) onde os alunos sejam alertados para os problemas da sociedade, para as leis da sociedade, porque senão os alunos vão crescendo mas não crescem com a devida educação e acontecem coisas variadas, situações de os alunos terem um comportamento social e apresentarem deficiências nesse sentido* (DL.T.).

As preocupações dos alunos com a integração social são intensas. E, diga-se, de todos os alunos entrevistados. As mesmas preocupações são manifestas, aliás, ao nível do desenvolvimento da sua autonomia.

Um aluno sintetizou desta maneira as referidas preocupações: *é importante que a formação pessoal e social transmita conhecimentos aos jovens que lhes permitam integrarem-se na sociedade e saber resolver os problemas que têm de enfrentar.*

Funcionamento: Já se disse que se vive apenas o primeiro ano da experiência de introdução da D.P.S. na Escola. Assim mesmo, e pesem embora naturais limitações, vale a pena referir alguns aspectos reveladores do funcionamento da citada disciplina.

Entrevistado o C.P., este considerou, em síntese, que o funcionamento da disciplina D.P.S. reflecte a ausência de regras e de uma reflexão profunda sobre os conteúdos e

operacionalização dos mesmos. Considerou também não ser necessária uma disciplina específica de formação pessoal e social e ser importante repensar a estratégia de integração desta dimensão de formação no processo educativo.

A ausência de regras conduz, naturalmente, a algum voluntarismo que, embora possa, eventualmente, estimular a criatividade, se afigura aos professores como factor capaz de fragilizar a dimensão da Formação Pessoal e Social no interior do sistema.

A ausência de reflexão profunda sobre a Formação Pessoal e Social obriga os professores a recorrerem a *experiências e informação vindas do estrangeiro.*

Apesar da perturbação que parece ser transmitida pelo C.P., em relação ao funcionamento da D.P.S., quer-se acreditar que, pelo menos a nível da escola, a reflexão está em marcha e que se começam a sentir os primeiros efeitos da mesma, ao nível das propostas de aprofundamento da D.P.S., tanto no âmbito dos conteúdos, como no respeitante à estratégia de actuação.

Antes de mais, está claro que não é considerada como necessária a existência de uma disciplina específica de formação pessoal e social: *não é precisa a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social.*

Ao invés disso, entende o Conselho Pedagógico que *deve ser disseminada por diferentes disciplinas*, o que certamente enriqueceria os conteúdos daquela e exigiria uma articulação do trabalho docente, tendo em vista as expectativas dos alunos, já referidas.

Quer parecer que a estratégia de execução de tal proposta já está amadurecida na escola, apontando-se o Director de Turma como coordenador do processo, ao qual, juntamente com os alunos, caberia um tempo e espaço adequados

para o efeito: *era indispensável que existisse uma hora, de facto, nos horários dos directores de turma e dos alunos, para que eles se encontrassem e fizessem muitas das coisas que nós fazemos nesta cadeira.*

Expectativas de Perfil do Professor: Na fase de implantação da disciplina D.P.S. e apoiando a reflexão que urge aprofundar, há uma questão que se considera não dever estar ausente do processo: a atinente ao perfil do professor, no caso da dimensão de Formação Pessoal e Social se manter como disciplina, ou do coordenador, se se caminhar para uma área interdisciplinar.

Todos os inquiridos (alunos abrangidos pelos novos programas, alunos não abrangidos, professores e encarregados de educação) têm uma opinião muito clara sobre o perfil do formador (Figura 5).

Colocados perante um leque diversificado de perfis, tendo em consideração a licenciatura de base, os inquiridos, sem excepção, apontam o licenciado de Ciências Sociais e Humanas como o profissional em melhores condições para o desempenho de tarefas associadas à Formação Pessoal e Social.

Todos os demais, quando vistos por alunos e por encarregados de educação, são colocados a uma distância demasiado expressiva em relação aos licenciados em Ciências Sociais e Humanas. Os professores, por seu lado, manifestam, no entanto, uma grande abertura em relação aos licenciados em qualquer área, desde que tenham, todavia, formação específica (36,4%).

Face aos números apresentados, a questão afigura-se de interesse e entende-se que deve ser tida em maior consideração: sabe-se, naturalmente, que uma tal expectativa não é simples e, particularmente, se se optar pelo director de

Figura 5

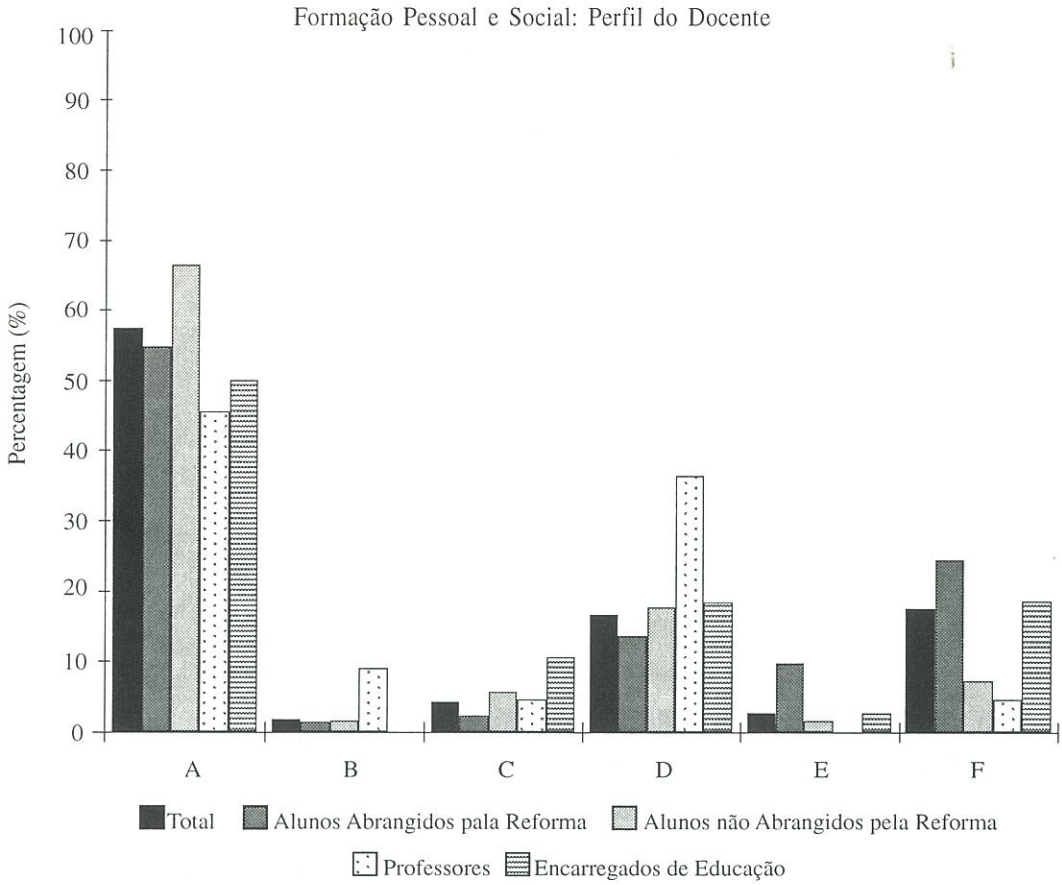


Diagrama de opinião relativo ao perfil dos docentes de Desenvolvimento Pessoal e Social: A: Área das Ciências Sociais e Humanas; B: Área das Ciências Naturais; C: Qualquer Área e com Formação Religiosa; D: Qualquer Área e com Formação Específica; E: Outra Situação; F: Sem Resposta.

turma (D.T.) como coordenador da área interdisciplinar Formação Pessoal e Social.

De qualquer maneira, os próprios inquiridos apresentam a solução: não sendo possível ter-se à frente da Formação Pessoal e Social um licenciado em Ciências Sociais e Humanas, opte-se por um licenciado em qualquer área, ministrando-lhe formação específica.

Área-Escola

A escola vive há dois anos a experiência de operacionalização da A.E., sendo patente que, no ano lectivo em curso (1991/92), pela forma de organização daquela, aproveitou o melhor possível as aprendizagens feitas no primeiro ano.

Assim, correspondendo às expectativas que rodeiam a A.E., a escola lançou um tema aglutinador, com base no qual se desenvolveram diversos projectos-turma trabalhados por alunos e professores.

Pese embora o curto tempo da experiência, pode, desde já, dizer-se que o caminho percorrido se afigura rico em aprendizagens diversificadas.

Neste âmbito, merecem particular atenção a operacionalização, o impacto e os riscos:

Operacionalização: A partir do tema geral, cada turma, como se disse anteriormente, desenvolve um projecto. No primeiro ano, a inexperiência ditou a maior intervenção dos docentes, nomeadamente dos directores de turma, na construção daquele; no segundo ano, é notória a maior participação dos alunos, ao nível da escolha do tema e do seu desenvolvimento.

Levantam-se duas questões: quem deve seleccionar os temas e subtemas e quem deve coordenar os projectos-turma?

No primeiro ano, dada a inexperiência dos alunos, cada tema foi proposto pelos professores; no segundo, perante propostas dos professores, coube à turma, professores e alunos, seleccionar o melhor.

Quanto à coordenação, a escola encontrou o que, segundo ela, será a melhor solução: *nós aqui organizámos a A.E., aproveitando a estrutura dos directores de turma. O Director de Turma é o coordenador do projecto da A.E. na turma.*

Achámos que é indispensável aproveitar uma estrutura que funciona (C.P.).

O C.P., justificando mais profundamente a solução encontrada, afirma ainda: *demos, assim, conteúdo pedagógico às tarefas dos directores de turma.*

A solução encontrada para a coordenação da A.E. é unanimemente entendida como positiva pelo C.P..

Apesar de tudo, ao nível da operacionalização da A.E., continuam a existir problemas, destacando-se a unanimidade de entrevistados, em relação ao levantamento e análise dos mesmos:

- Formação de Professores: O desenvolvimento de um projecto deste tipo exige uma formação sólida de professores. E estes têm plena consciência dessa realidade. E vontade de formação. Dada a ausência de um esquema de formação adequado, por parte dos órgãos responsáveis, foram feitas diligências nesse sentido. A ausência de recursos financeiros foi o obstáculo.

  A falta de uma formação de professores adequada à A.E. é um escolho à implementação desta. É um factor de desalento entre os docentes.
- Recursos Materiais: Não existe unanimidade dos inquiridos ao nível da avaliação dos recursos materiais postos à disposição do funcionamento da A.E..

  Todos os entrevistados afirmam ou a inexistência de meios ou a sua escassez:

  — *De futuro, ou existem meios necessários ou a Área-Escola é um fracasso* (C.P.).

  — *Nós temos de pagar muitas coisas do nosso bolso. Se quisermos fazer um trabalho, temos de pagar cola, cartolina e outros materiais* (DL.T.).

Os alunos chegam a referir a contribuição dos professores: *na minha turma os professores também contribuíram* (DL.T.).

A percepção da escassez ou da inexistência de meios materiais não se expressa igualmente nos dois grupos de inquiridos — alunos abrangidos pela R.C. e professores. Particularmente, estes últimos anotam a falta de materiais disponíveis, com certeza, condicionando o nível de realização de projectos-turma da A.E. (Figura 6, F).

Independentemente de alguma divergência que possa existir, ao nível da percepção da adequação de recursos materiais às necessidades de desenvolvimento dos projectos da A.E., o certo é que o problema é discutido por alunos e professores e que se têm encontrado soluções fora do orçamento da escola, o que pode levar diversos alunos a considerarem tal forma de actuação como um dado normal para o funcionamento dos seus projectos: *este ano já discutimos esse problema e temos esquemas para arranjar fundos junto da comunidade, vendendo objectos, fazendo rifas; isto, para não sermos nós a pagar e não sermos apanhados desprevenidos* (DL.T.).

- Tempo e espaço: Professores e alunos entendem que a A.E. precisa de dispor, em termos efectivos, de um tempo e de espaço próprios para a execução dos projectos que a integram. Contudo, esse tempo e esse espaço de facto não existem: *não há tempo nem espaço para os alunos e professores se reunirem e desenvolverem os projectos* (C.P.).

Em relação ao tempo poderia argumentar-se que, à partida, estão disponibilizados entre noventa e cinco e cento e dez horas anuais, a distribuir pelas diversas disciplinas. Trata-se, entretanto, de uma proposta

sem condições de exequibilidade prática, por dois motivos principais:

— Não é manifestamente possível conciliar cargas horárias excessivas com o desenvolvimento de projectos de investigação: *há alguma incompatibilidade entre cargas horárias tão grandes e disponibilidades para fazer investigação* (C.P.).

— Não é possível, sem custos para os alunos, disponibilizar as noventa e cinco a cento e dez horas para a A.E., à custa do corte nos programas, demasiado extensos, que é preciso cumprir: como há *necessidade de nós ainda termos de cumprir os programas, muitas vezes não utilizamos essas horas na Área-Escola* (C.P.).

Os problemas de tempo e de espaço, por graves que sejam, não têm impedido, na escola, o desenvolvimento dos diferentes projectos, mas estão certamente a prejudicá-los.

Tomando por base a consulta feita aos docentes dos diversos órgãos, ressaltam claramente as soluções para os problemas referidos: adequação da extensão dos programas à exigência de tempo para a execução dos projectos de investigação; criação de um período (uma tarde, na sugestão dos professores) *em que todos os alunos e professores estivessem livres* para se dedicarem às tarefas próprias da A.E..

- Avaliação: Eis-nos perante uma das questões de maior impacto no desempenho dos alunos no âmbito da A.E. que, entretanto, constitui apenas uma parcela de uma questão mais vasta no interior da R.C.: o processo global de avaliação.

Ambas as questões são paralelamente discutidas na escola por alunos e professores. Deve, desde já, dizer-se que os alunos e professores partilham

exactamente das mesmas preocupações e também que é patente a vontade de ultrapassar a situação actual, genericamente caracterizada por alguma frustração partilhada por quase todos.

Não existe uma avaliação específica na A.E. que signifique interferência directa na avaliação global do aluno. Existe, sim, a possibilidade de, na avaliação, ao nível global, se ter tido em consideração o desempenho do aluno na A.E..

A questão é, todavia, muito complexa. Por um lado, nem todos os professores estão envolvidos na A.E.; por outro, os professores não estão preparados para uma avaliação de tipo novo que inclua a formação transdisciplinar e interdisciplinar que se concretize na A.E.: *esta situação é nova para os professores, e nós estamos muito voltados para a avaliação dos alunos através de testes e da avaliação oral* (C.P.); paralelamente, *dada a falta de formação, os professores não foram motivados nem aprenderam a avaliar a Área-Escola* (C.P.).

Há que dizer, todavia, que o problema não é sentido de igual modo por todos os intervenientes no processo. Os alunos do 11º ano são aqueles que se apresentam mais críticos e se sentem mais prejudicados, fenómeno a que não é estranha a classificação a ter em conta para um futuro ingresso na Universidade. Os alunos do 8º ano, bem como aqueles que não apresentaram um bom desempenho académico, no sentido mais tradicional, não apenas não se sentem tão fortemente prejudicados como os do 11º ano, como, até, no caso dos alunos de desempenho menor, no dizer dos DL.T. e C.P., se poderão sentir mais beneficiados: *houve os ditos 'maus alunos' que desenvolveram um trabalho excepcional na A.E. e foram nitidamente beneficia-*

dos com isso. Não teriam sucesso se não fossem as alterações produzidas com a Área-Escola (C.P.).

A questão apresenta, pois, múltiplas facetas e exige uma resposta a curtíssimo prazo. A não valorização da A.E. no conjunto curricular gerará rapidamente o desinteresse pela mesma e a frustração no seio da escola: *a questão da avaliação é decisiva; se a Área--Escola não for avaliada, ela desaparecerá* (C.P.).

Impacto: A A.E. é, apesar dos problemas anteriormente expostos e analisados, a grande novidade da R.C. em curso: *se a Reforma não passar pela A.E., não é Reforma* (O. A.C.C.).

Alunos e professores dão-lhes, de facto, razão. As limitações decorrentes da precipitação do lançamento da A.E. — sem formação de professores, sem meios adequados, com as mais diversas incompatibilidades e sem uma definição clara da avaliação — não foram, efectivamente, capazes de travar (o que poderia ter acontecido) o impacto que aquela teve no processo educativo da escola.

Os níveis de realização (Figura 6) associados ao interesse com que os diversos entrevistados se referem à A.E. falam por si e constituem uma chamada vigorosa de atenção para os caminhos a seguir.

- Adesão: Alunos e professores são unânimes em referir os expressivos níveis de adesão de uns e de outros à A.E..

  Entre os professores, os níveis de adesão variam essencialmente em função das disciplinas que leccionam (algumas facilitariam mais a interacção com o meio), da formação que têm, da percepção da importância de um projecto activo que exige o empenho de todos e da abertura psicoafectiva face à inovação.

  Globalmente, a adesão, segundo opinião dos professores, é boa e, de acordo com um organizador de

Figura 6

Projectos da Área-Escola: Nível de Realização

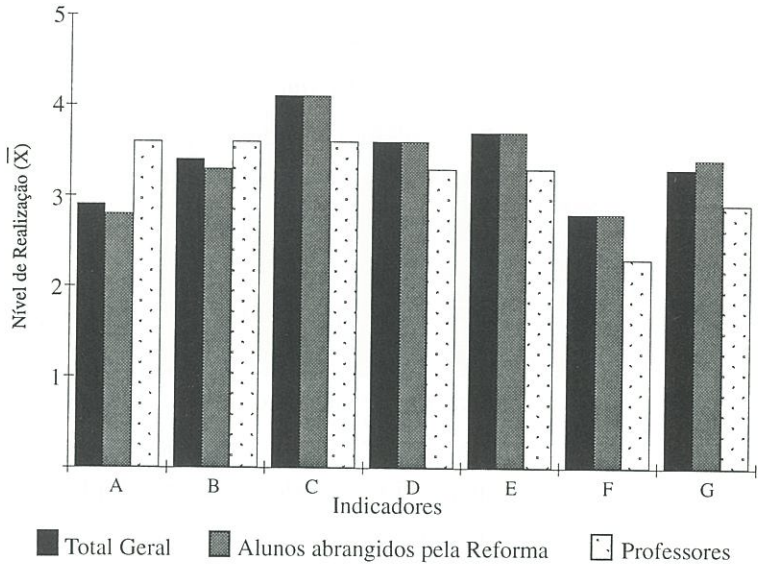


Diagrama de opinião relativo à concretização de projectos da Área-Escola: A: Mobilização através dos órgãos da escola; B: Mobilização através dos professores; C: Participação dos alunos; D: Desenvolvimento de projectos; E: Obtenção de resultados; F: Recursos materiais disponíveis; G: Recursos humanos disponíveis.

A.C.C., por vezes *surpreendente*. Entretanto, é provável a incomodidade pelo facto de *a Área-Escola, pela sua relação com o meio, implicar recursos trazidos pelo aluno* (O.A.C.C.) — fenómeno que, pela informação de que o aluno é portador, com possibilidade de, à partida, ser desconhecida pelo professor, poderá configurar uma *situação incómoda* (O.A.C.C.). No que respeita ainda a professores, destaque-se que os seus alunos consideram significativo o seu papel na mobilização da A.E. (Figura 6, B).

Entre os alunos, e sem que isso contradiga o exposto anteriormente (os níveis de adesão não são

uniformes), é significativo o nível de adesão (Figura 6, C) reconhecido, aliás, pelos professores. Há, entretanto, um problema, ao qual já foi feita referência, a perturbar a adesão: a percepção da não valorização da A.E. ao nível da avaliação. É um problema particularmente sentido pelos alunos do 11° ano: *na minha turma há uns que se empenham porque acham importante, outros não, porque acham que é prejudicial; os que referem ser negativo, é que lhes tira tempo para estudar, reflectindo-se nas notas* (DL.T. do 11° ano).

Em síntese, pode dizer-se que os níveis de adesão à A.E. são, até certa medida, bons e que os principais factores de não adesão — resistência de alguns professores e não valorização da A.E. ao nível da avaliação — poderão ser resolvidos ou, pelo menos, amenizados. O primeiro, através de formação; o segundo, através de uma solução realista que tenha em conta os interesses dos alunos em curto prazo.

- Níveis de realização e de importância: Ao nível da realização, é patente que a A.E. está a ser razoavelmente conseguida (Figura 6, D e E). Há, entretanto, um factor que, na opinião dos alunos e, sobretudo, de professores, se fosse adequadamente resolvido, melhoraria os níveis globais de realização: a disponibilização de meios materiais (Figura 6, F).

  Paralelamente, os projectos realizados ou em curso apontam, de acordo com professores e alunos, para resultados positivos, designadamente ao nível do desenvolvimento da iniciativa e da autonomia dos alunos e da sensibilização destes para os problemas do meio (Figura 7, E e C).

  No que respeita à integração de saberes e à melhoria da aprendizagem, o grupo de alunos inquirido consi-

Figura 7

Projectos da Área-Escola: Nível de Importância

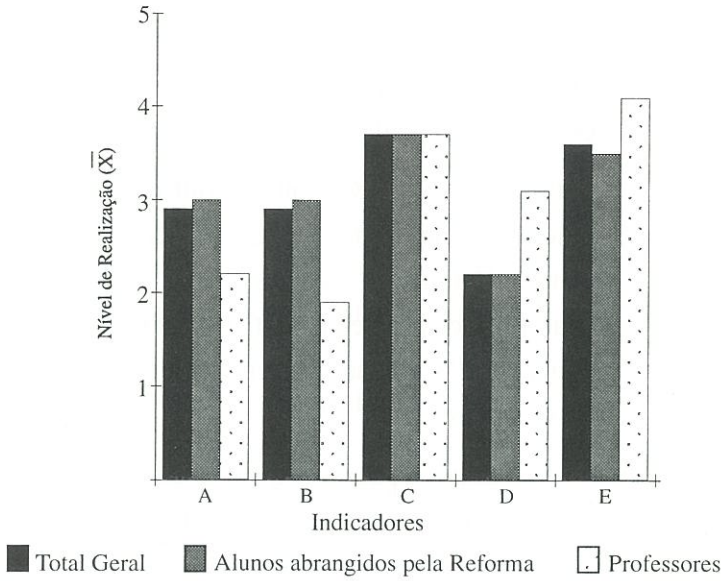


Diagrama de opinião relativo à importância dos projectos da Área-Escola: A: Facilita a integração de saberes; B: Permite uma melhor aprendizagem; C: Sensibiliza os alunos para os problemas do meio; D: Facilita a mobilização da escola; E: Facilita o desenvolvimento da iniciativa e da autonomia.

dera favorável o papel da A.E.. Contudo, o grupo de professores manifesta uma opinião discordante, atribuindo-lhe um nível de importância baixo (Figura 7, A e B).

Por fim, os alunos, abrangidos pela Reforma, discordam de todo o corpo docente quando se associa a A.E. ao nível de mobilização da escola. Enquanto os professores o valorizam, os alunos secundarizam-no, no contexto (Figura 7, D).

É este certamente um dado a reter. O aluno parece sentir abrir-se para o exterior da escola, ver crescer a sua autonomia, ver facilitado o processo de ensino-aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, não sente que a escola esteja mobilizada em torno da A.E.

Riscos: Pelo exposto, pelos números apresentados e pelo "*sabor*" que as entrevistas permitiram sentir, é notório que a A.E. é o cerne da R.C.. De tal maneira é assim, que não constitui exagero afirmar-se que, anulada a A.E., não existirá Reforma. E assim será, provavelmente, em todas as escolas.

Entretanto, são visíveis, no interior da A.E., sinais que permitem vislumbrar a desagregação desta, a curto prazo, se não forem tomadas medidas adequadas. Com efeito, a prática A.E. deixa revelar, particularmente ao nível do ensino secundário, debilidades diversas, entre as quais se destacam as seguintes:

- Tempo-Espaço: A A.E. não dispõe, para execução dos projectos que a integram, de um tempo e de um espaço efectivamente próprios.
  A disponibilização de noventa e cinco a cento e dez horas anuais para a A.E. só se afirma exequível se forem tomadas medidas ao nível da carga horária, que deveria ser reorganizada, e dos programas de ensino das disciplinas que deveriam ser repensados e adequados à realidade.
  Concretizando: o funcionamento da A.E. exige uma melhor articulação dos programas com as necessidades de investigação e a criação de um tempo lectivo, o qual viabilizaria a criação de espaços pedagógicos, em que alunos e professores teriam possibilidades de um trabalho conjunto.
- Programas: Os programas das disciplinas do ensino secundário, de acordo com a opinião de professores e de alunos, não teriam sido pensados tendo em atenção a A.E.. Não apenas se lhes afiguram extensos em demasia, como sem a horizontalidade necessária.
  Trata-se, naturalmente, de um problema delicado, susceptível de ocasionar contradições, cuja solução não

pode deixar-se apenas a cargo da boa vontade dos professores. Nem todos aceitarão facilmente não cumprir os programas (e isso não é solução), disponibilizando tempo para a A.E. que é também ela de natureza curricular e, portanto, obrigatória, nem seria fácil, em tal contexto, aprofundar a interdisciplinaridade, preocupação presente na filosofia da R.C..

- Coordenação: A A.E. precisa de uma coordenação sólida, capaz de responder aos objectivos daquela. Tal, aproveitando a experiência desenvolvida na escola, poderia passar por uma maior atribuição de responsabilidades aos D.T., os quais deveriam ter, para o efeito, um tempo específico, devidamente integrado na sua actividade e em harmonia com os horários dos alunos.
- Formação de Professores: A A.E., dada a sua configuração inovadora, não pode prescindir de uma formação específica de professores para a sua implementação.

  Nem todas as escolas têm experiência de desenvolvimento de projectos. E os recursos materiais são geralmente débeis. Sem aquela experiência e sem recursos materiais, dificilmente poderá ser lançada e implementada a A.E..

  Há certamente várias formas de resolver este problema: formação na escola, organização de seminários intensivos, articulação com Universidades e Escolas Superiores de Educação. O fundamental é que, urgentemente, se opte por uma solução e que se disponibilizem recursos para a mesma.
- Avaliação: Não se exagerará se se disser que a avaliação, ou melhor, a sua ausência, constitui o maior escolho à implementação da A.E..

  A ausência de critérios de avaliação, não sendo um obstáculo de primeira grandeza ao nível do terceiro

ciclo do ensino básico, o que não quer dizer que aí não se afigure já como um problema, é, certamente, um dos grandes — se não o maior — factores de desmotivação pela A.E. que, a curto prazo, se aprofundará entre os alunos do secundário, mormente nos anos terminais.

É urgente resolver este problema. Os alunos entusiasmam-se, empenham-se, investem, desenvolvem-se. Entretanto, o seu trabalho não é tido na devida consideração, seja porque não têm uma avaliação específica na A.E., seja porque o seu empenho nesta não é directamente valorizado nas diversas disciplinas, ou porque os professores têm dificuldade em fazê-lo, habituados que estão a esquemas instituídos de avaliação, ou porque nem todos os professores estão envolvidos na A.E..

Poderá argumentar-se aos alunos que o empenho na A.E., sendo benéfico para a sua evolução, terá reflexos positivos nas diferentes disciplinas. É certamente verdade, como se verá noutro lugar, mas não é suficiente para um aprofundamento da motivação dos alunos para os projectos da A.E.. A pressão do concurso de acesso à Universidade levá-los-á, crescentemente, a desvalorizar a A.E..

- Recursos Materiais: Sendo a A.E., ao que tudo indica, o elemento mais inovador da R.C., é natural que nele se invista o mais possível.

  Não, todavia, da forma como está a acontecer, embora louvável, na escola em estudo. A forma ali utilizada (venda de objectos, sorteios, etc.) tem certamente interesse, pelos contactos que proporciona, mas só pode ser suplementar.

  A A.E., para desenvolver-se, exige um investimento sólido. De contrário, utilizando as palavras de um professor, *será um fracasso.*

Língua Materna

A Língua Portuguesa é valorizada pela legislação da R.C., seja enquanto disciplina, seja no âmbito da transdisciplinaridade.

A prática revela, entretanto, algumas ambiguidades. A experiência em curso permite, desde já, apresentar algumas considerações que, nos níveis antes referidos, se afiguram relevantes.

Disciplina de Língua Portuguesa: Ao que tudo indica, os principais problemas que se estão a sentir colocam-se ao nível do tempo disponível para o cumprimento do currículo, ao nível da interdisciplinaridade e, ainda, ao nível do material de apoio.

Em relação ao tempo disponível para desenvolvimento dos conteúdos curriculares, os professores de Língua Portuguesa, presentes no C.P., entendem que aquele é escasso: *na legislação diz-se que se deve valorizar a Língua Portuguesa (...); como valorizá-lo, no complementar, com três horas por semana?*

Notam, pois, os professores de Língua Portuguesa, a inexistência de uma adequação entre a vontade normativa e as condições da sua materialização.

Paralelamente, um outro problema se configura: a articulação interdisciplinar apresenta poucas condições de implementação. Vários motivos existem para tal facto, o menor dos quais não seria seguramente a falta de tradição. Entretanto, há cuidados, na elaboração dos programas, que, de acordo com os professores, não foram tomados, nomeadamente o da articulação entre o programa de Língua Portuguesa e o das demais disciplinas.

A propósito disso, dizia, no C.P., uma professora: *ao nível dos programas de Português, eu sinto uma grande lacuna no que respeita à interdisciplinaridade (...).*

Figura 8

Língua Portuguesa: Nível de Preocupação

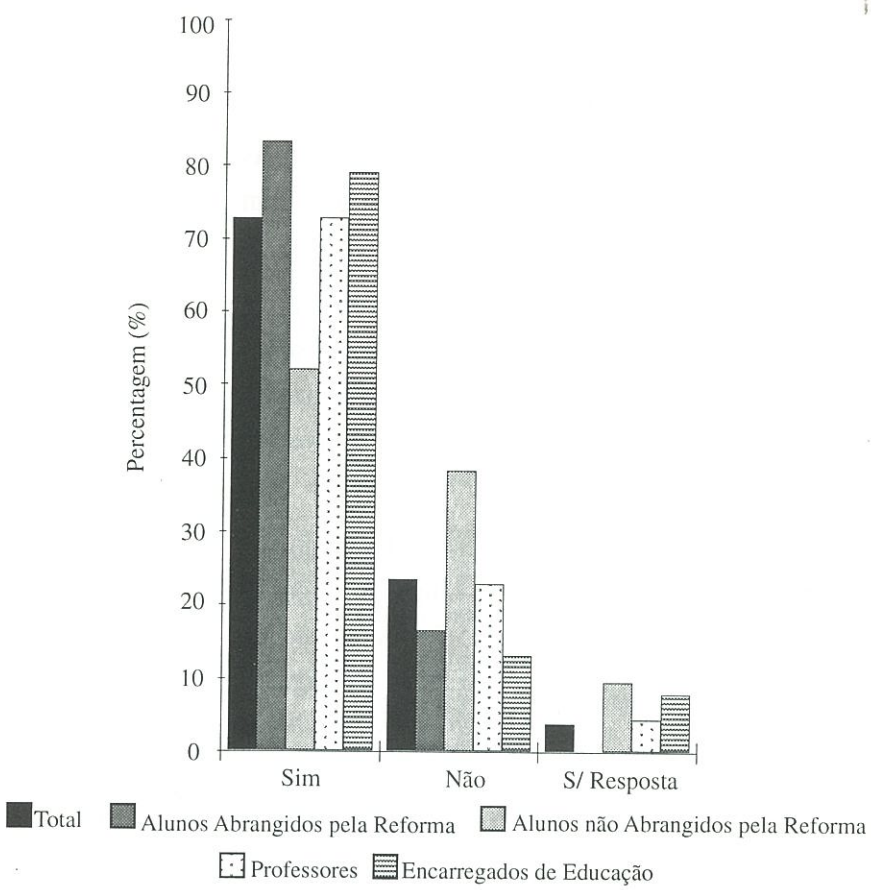


Diagrama de opinião relativo à transversalidade da Língua Portuguesa — valorização da Língua Portuguesa em todas as Disciplinas.

Transdisciplinaridade: É este um dos objectivos da Reforma que, no tocante à valorização da Língua Portuguesa, mais está a ser conseguido e, ao que tudo indica, de forma muito significativa.

Com efeito, a valorização da Língua Portuguesa em todas as disciplinas é um facto sentido por todos os agentes envolvidos no processo educativo, nomeadamente pelos alunos abrangidos pela experiência, pelos encarregados de educação e professores (Figura 8). Sintomática, e relativamente

aos alunos não abrangidos pela experiência, não se apresentam valores ao mesmo nível (Figura 8), o que, de alguma maneira, denota a atenção prestada à maior valorização da Língua Portuguesa nos novos programas, bem como nas novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Neste âmbito, ressaltem-se, como exemplo, as acções de formação em que estiveram envolvidos os professores da área de Ciências, as quais os sensibilizaram em relação à valorização da Língua Portuguesa.

Os professores dessas áreas, presentes no C.P., são unânimes em considerar que, *neste caso, a Reforma não ficou apenas no papel.*

Com efeito, aqueles professores dão atenção não apenas ao *conteúdo, mas também à forma como ele é transmitido, em cada disciplina.*

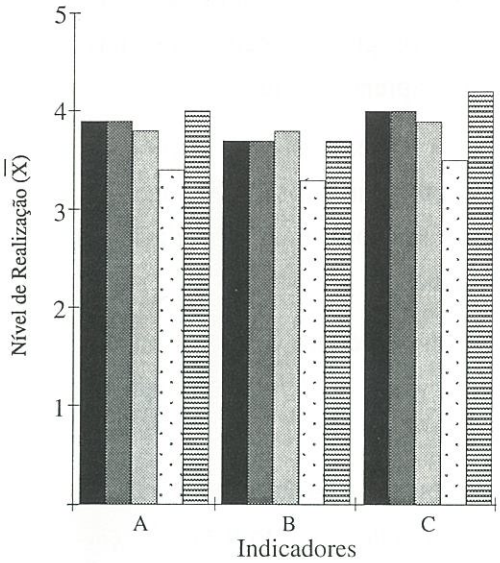
Um problema, entretanto, se coloca: como integrar os dados avaliativos respeitantes à Língua Materna, ao nível da avaliação, em disciplinas que não a Língua Portuguesa? Dizia, a propósito, uma professora da área de Ciências: *não há respostas, neste momento.*

Resultados: Em termos gerais, deve referir-se que os diversos intervenientes consideram que a Língua Portuguesa está a ser valorizada de modo significativo, na escrita, na oralidade e na leitura, por esta ordem (Figura 9).

Observa-se, todavia, que os professores apresentam opiniões menos favoráveis e, entre estes, os menos seguros dessa valorização parecem ser os professores de Língua Portuguesa: *isso dependerá do nível de exigência dos professores, ao nível do português* (C.P.). Entretanto, *na medida em que os alunos participam mais e lhes é dado mais tempo para essa participação, é lógico que melhorarão a capacidade de falar e de comunicar; e, nesse sentido, está a ser valorizada* (C.P.).

Figura 9

Língua Portuguesa: Nível de Valorização



Total Alunos Abrangidos pela Reforma Alunos não Abrangidos pela Reforma

Professores Encarregados de Educação

Diagrama de opinião relativo à valorização da Língua Portuguesa: A: Oralidade; B: Leitura; C: Escrita.

Complemento Curricular

As A.C.C. são desenvolvidas através de seis clubes (Europeu, Escola-Meio, Dança-Jazz, Electrónica, Infor-Vídeo e Jornalismo), abrangendo, no total, cento e cinquenta alunos.

Estas actividades, pesem embora algumas limitações e problemas, alguns dos quais inerentes à dinâmica daquelas, estão a responder às expectativas que presidiram à sua criação, nomeadamente ao nível do enriquecimento cultural dos alunos e da inserção deste na comunidade escolar e no meio.

Complemento Curricular e Área-Escola: As A.C.C. não se confundem, no seu carácter, na sua natureza e na sua amplitude, com a A.E.. São, efectivamente, duas actividades distintas, embora inter-penetrantes.

As A.C.C., ao contrário da A.E., têm *carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural* (Dec. Lei nº 286/89, de 29/8; artº 8º, 1). Precisamente, por tal carácter e natureza, não atingem todos os alunos, mas apenas um grupo restrito que, no caso da escola em análise, corresponde a menos de 10% dos alunos.

Estabelecida a diferença, é forçoso referir que as A.C.C. e a A.E. se apresentam, frequentemente, como *coisas complementares* (O.A.C.C.), sendo isso particularmente perceptível nos *Clubes que (...), pelo seu carácter, estão directamente ligados com o projecto da escola ou Área-Escola* (O.A.C.C.).

Com efeito, há clubes, a *exemplo (...) do Clube Europeu (...) e do Clube Escola-Meio (...) cujo espírito está absolutamente inter-ligado com o projecto da A.E. da nossa escola, que é a escola, a freguesia e a cidade* (O.A.C.C.).

Mas todos os Clubes, cada um com a sua especificidade, desempenham, de facto, um importante papel na organização e na dinâmica da A.E., mesmo que, em alguns casos, apenas de maneira indirecta: o Infor-Vídeo e o de Electrónica, apoiando-a materialmente, o de Dança-Jazz, *pelas razões óbvias de formação integral* (O.A.C.C.), o de Jornalismo, contribuindo para uma reflexão global sobre a escola e o meio.

Papel: O nível de adesão dos alunos às A.C.C. é elevado e, tanto quanto é possível perceber, entusiástico, facto expresso não apenas no número de participantes, como sobretudo na frequência das actividades em horário não regular. Lembre-se que, *enquanto os professores têm essa hora* [para A.C.C.] *no seu horário, os alunos não* (O.A.C.C.).

As actividades de complemento curricular dinamizam o processo educativo a diversos níveis: na interdisciplinaridade,

na integração dos alunos na escola, na mobilização desta, na activação da interacção entre a escola e a comunidade.

Em relação à interdisciplinaridade, para além da normal interacção entre os diversos clubes e da já referida interacção com a A.E., destaque-se que as A.C.C. penetram as diversas *actividades da escola* (O.A.C.C.) e que, de maneira muito especial, apoiam a dimensão de Formação Pessoal e Social: *é inegável que todos os conceitos do Desenvolvimento Pessoal e Social estão presentes nas actividades dos clubes* (O.A.C.C.), as quais facilitam o desenvolvimento da *autonomia* e da *responsabilidade* dos alunos.

As A.C.C. facilitam, por outro lado, a integração dos alunos e activam o relacionamento: *quando eu cheguei aqui, no 7º ano, não havia nada; era só ir à aula, e mais nada; agora, não; há muitas coisas a que podemos estar ligados; foi bom; nós sentimo-nos melhor e conhecemo-nos melhor* (DL.T. do 8º ano).

Simultaneamente, as A.C.C. constituem-se em importante factor de mobilização. Os alunos enfatizam, aliás, que as A.C.C. alteraram a própria visão de escola: *o aparecimento dos clubes (...) chamou a atenção dos alunos que a escola não é só para aprender e vir às aulas* (DL.T.).

Com efeito, a escola em análise reflecte, na sua dinâmica interna, a presença das A.C.C.. A exposição anual, realizada pela escola, para além de significar, por parte dos alunos envolvidos em A.C.C., uma necessidade de *comunicação mais directa com a comunidade escolar* (O.A.C.C.), é, de alguma maneira, uma síntese da dinâmica referida.

Esta dinâmica, entretanto, não se circunscreve à escola. As A.C.C. estimulam, de facto, a interacção entre a escola e a comunidade envolvente.

Alunos e professores são unânimes em referir, antes de mais nada, a receptividade da comunidade local às A.C.C.: Jun-

ta de Freguesia, Câmara Municipal, Clubes Desportivos e outros.

De acordo com um organizador de A.C.C., a razão de ser da receptividade referida é simples: *os projectos já incluem essa dimensão; são já vectores que foram estudados à partida e que estão incluídos nos projectos.*

Diga-se, entretanto, que a interacção escola-meio, designadamente através das A.C.C., tem custos financeiros. É preciso dinheiro para equipamentos, materiais diversos, viagens. Suportar tais custos é sempre um problema. De acordo com um organizador de A.C.C., este problema tem sido essencialmente resolvido pela Câmara Municipal e pela Junta de Freguesia.

Limitações: A importância das A.C.C. nos níveis antes referidos parece inegável como igualmente o seu sucesso.

Entretanto, tal não significa uma ausência de limitações ao funcionamento dos clubes.

Há três limitações que chamam, de maneira particular, a atenção, e nenhuma delas com solução muito fácil: a dificuldade de generalização das A.C.C. a todos os alunos que queiram participar nelas; a ausência de espaço; os custos financeiros.

É difícil definir qual destas limitações é determinante. A escola não tem, de facto, condições de significativa ampliação e diversificação de actividades. Não tem espaço nem recursos financeiros.

Em relação a estes, um organizador de A.C.C., referindo os apoios recebidos e pensando na generalização da Reforma Curricular, deixava a seguinte questão no ar: *no dia em que as escolas estiverem todas a funcionar com a Reforma, a Câmara poderá apoiar-nos, como nos tem apoiado?.*

Avaliação

A Reforma é a avaliação e a Área-Escola.

(O.A.C.C.)

Uma das grandes questões que se colocam é o facto da experimentação do novo currículo não ter como suporte avaliativo o modelo de avaliação que o deverá integrar. Perante a necessidade de manter a coerência curricular, a escola desejou implementar o novo modelo de avaliação, entretanto suspenso: *fizemos muita força aqui para aplicar o documento de avaliação* (C.P.); *foi discutido; nós quisemos aplicá-lo, embora nos desse muito trabalho* (C.P.).

Restando a avaliação do novo com o velho, torna-se patente a indecisão e a dúvida: contradições que se vencem com voluntarismo e, mesmo, alguma benevolência - *havia uma certa confusão; por isso, os professores ajudaram um bocado para nós passarmos* (DL.T.) - com reflexos na baixa significativa da taxa de reprovação. Observe-se a propósito: de 29,0% (1989/90) para 14,2% (1990/91), no 7º ano; de 15,2% (1989/90) para 1,4% (1990/91), no 10º ano.

É vital adequar a avaliação às novas metodologias (P.C.D.): não fazê-lo significará manter a perturbação no interior da escola em processo de reforma.

Currículos e Novas Metodologias: Apreciação Geral

Em linhas gerais, os novos currículos, de acordo com os alunos e os professores, apresentam contéudos atraentes. São, no entanto, por todos considerados demasiado extensos. Os alunos (Figura 10, C e A.), para além disso, considerando, embora globalmente, adequada a estrutura dos novos currículos, chamam a atenção para um eventual excesso de disciplinas.

Paralelamente, as metodologias activas, inerentes à operacionalização dos novos currículos, são por todos consideradas positivas: o impacto das novas metodologias, tudo indica, está a fazer-se sentir significativamente na interacção entre professores e alunos e no gosto pela presença destes na escola.

Conteúdos: Globalmente, como se disse anteriormente, e pese embora alguma polémica em torno de alguns novos currículos, a exempo dos de História e de Filosofia, os conteúdos daqueles são tidos como motivadores. Foram, na generalidade, mas não sempre, alterados para melhor e contam com uma adesão muito expressiva.

Dê-se a palavra a alguns agentes do processo:

— Professora de História no C.P.: *houve algumas alterações polémicas, mas, no global, os resultados são positivos.*

— Professor de Geografia, no C.P.: *houve alterações, e o programa mudou bastante, para melhor.*

— Professora de Filosofia, no C.P.: *o programa é (...) interessantíssimo.*

— Professora de Físico-Química, no C.P.: *as pessoas do meu grupo aceitaram, de bom grado, os novos programas.*

— Professora de Ciências, no C.P., referindo-se aos novos currículos: *no caso das Ciências, as coisas mudaram para pior; por exemplo, os temas abordados a nível do 7º ano são os que os alunos, regra geral, menos gostam.*

— Professora de Ciências no C.P., referindo-se aos novos currículos do Ensino Secundário: *as coisas melhoraram; até o título da cadeira é mais agradável e mais actual.*

Figura 10

Estrutura do Novo Plano Curricular: Nível de Organização

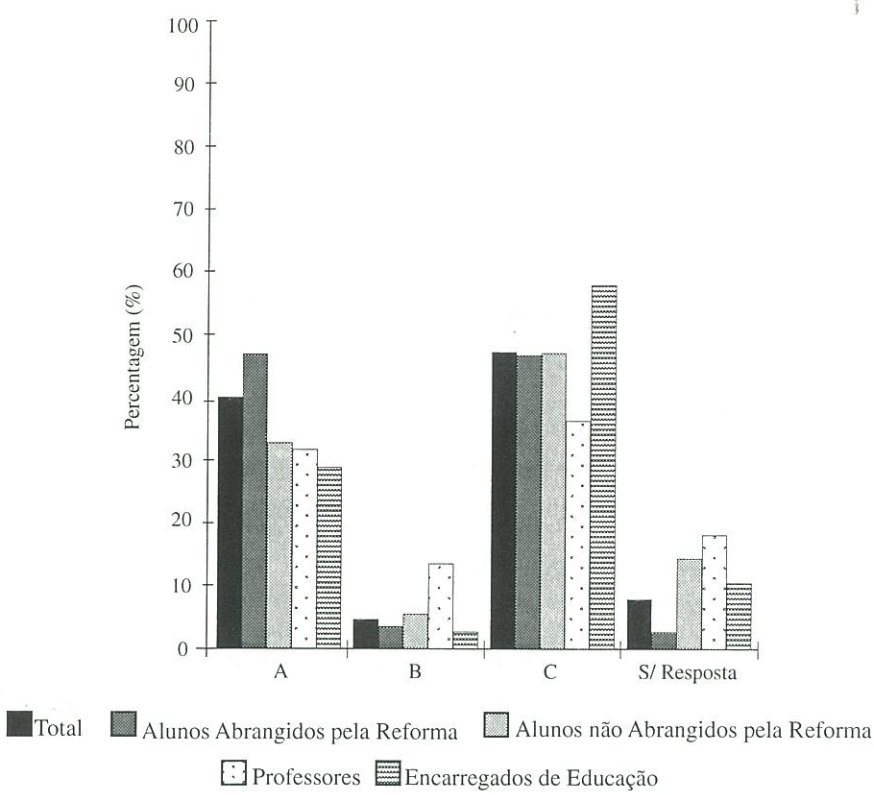


Diagrama de opinião relativo à organização do plano curricular: A: Tem disciplinas a mais; B: Faltam disciplinas; C: Tem uma estrutura adequada; D: Sem resposta.

A quase unanimidade de adesão que transparece em relação aos conteúdos transforma-se em unanimidade de rejeição quando se aborda, junto de alunos e de professores, a extensão dos programas.

Todos os intervenientes no processo consideraram excessivos os conteúdos programáticos:

— Professor de Tecnologia no C.P.: *os programas estendem-se tanto, que tenho de dar uma série de conteúdos numa só cadeira.*

— Professora de Filosofia no C.P.: em *Filosofia, o programa é extenso.*

— Professor de Geografia, no C.P.: *o programa foi reduzido, e ainda bem; mesmo assim é muito grande.*

— Professora de Físico-Química, no C.P.: *os programas são, regra geral, muito extensos.*

Metodologias e seu impacto: Todos os intervenientes no processo consideraram positivas as alterações introduzidas, ao nível das metodologias, que, em síntese, correspondem à valorização da prática, do aprofundamento dos trabalhos de grupo e da maior participação dos professores em projectos comuns.

DL.T: *há uma maior aderência dos alunos aos trabalhos de grupo; há colaboração entre os alunos e maior diálogo entre o professor e o aluno.*

Professora de Físico-Química, no C.P.: *os alunos gostam muito mais de praticar e de discutir as coisas do que decorá-las.*

Todos os dados disponíveis sugerem a possibilidade de as metodologias activas implementadas terem uma forte responsabilidade no relacionamento mais humano e mais aberto entre professores e alunos. Todos os intervenientes no processo, alunos abrangidos pela experiência, professores e encarregados de educação, entendem ter havido, nesse âmbito, alterações positivas. Sintomaticamente, os alunos não abrangidos pela experiência não se aperceberam de alterações tão significativas (Figura 11).

Que alterações foram, de facto, essas? Todos aqueles que entendem ter havido alterações positivas nas relações entre professores e alunos destacam, de maneira expressiva, o diálogo, a comunicação e o nível de relacionamento (Figura 12, B).

Figura 11

Novos Currículos e Relação Professor-Aluno

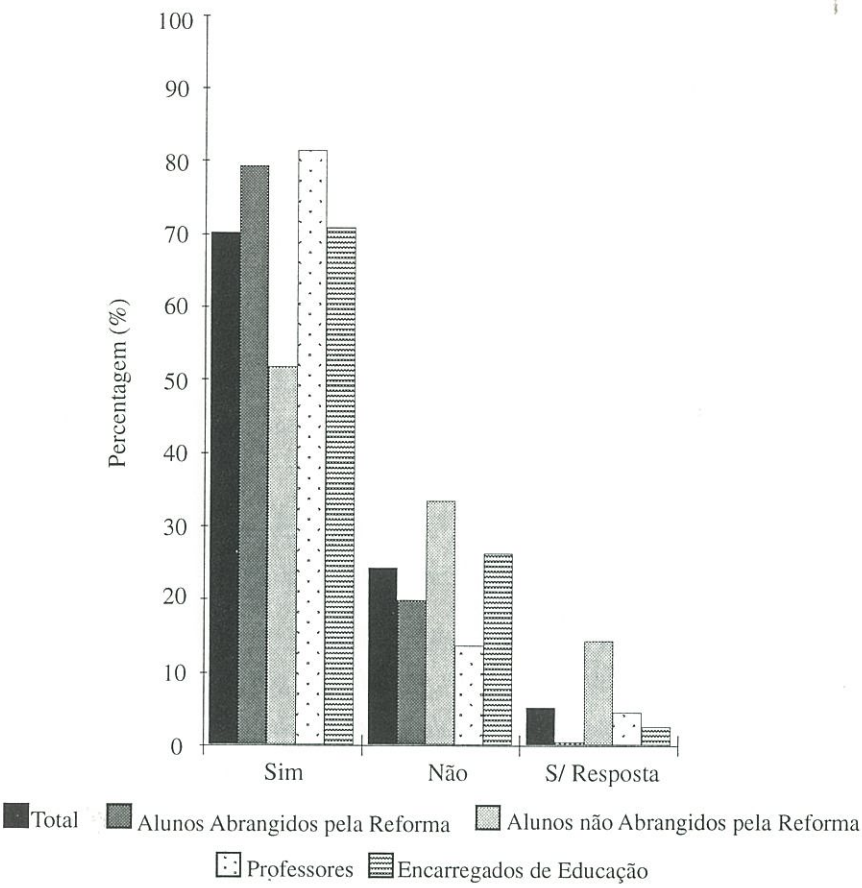


Diagrama de opinião relativo à relação pedagógica: alteração positiva na relação professor-aluno.

Os alunos enfatizam, essencialmente, a redução do distanciamento entre eles e os professores, a maior disponibilidade destes e um clima mais franco e de igualdade entre uns e outros:

— *Os professores falam mais com os alunos, estão mais disponíveis e acessíveis: já não existe tanta distância* (aluno do 11° ano).

— *A relação que existe entre o professor e o aluno torna mais fácil a comunicação entre eles* (aluno do 8° ano).

— *Agora os alunos têm mais à vontade em exprimir-se e mais facilidade de o fazer* (aluno do 8° ano).

Os professores, por sua vez, enfatizam a maior abertura entre eles e os alunos, a existência de um clima de maior sinceridade e a elevação do nível de cooperação entre uns e outros:

Figura 12

Relação Professor-Aluno: Nível de Aprofundamento

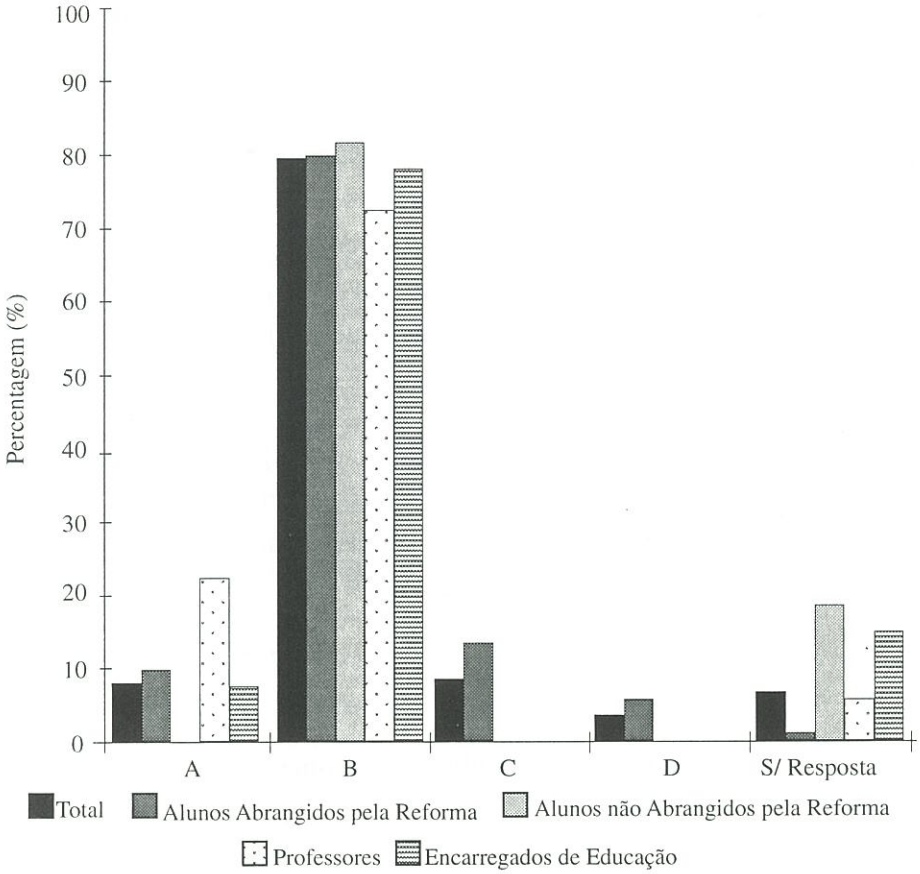


Diagrama de opinião relativo às alterações mais significativas na relação professor-aluno: A: Participação em projectos; B: Diálogo, comunicação e relacionamento; C: Resolução de problemas em conjunto; D: Amizade, sinceridade, compreensão, conhecimento; E: Sem resposta.

— *Maior abertura e sinceridade na relação professor--alunos* (um professor).
— *Relação mais próxima e de maior cooperação* (um professor).
— *Participação de professores e alunos em projectos comuns* (um professor).

Por fim, refira-se a opinião dos encarregados de educação. A sua atenção é particularmente despertada pelo nível mais profundo de relações directas e de contacto pessoal entre alunos e professores:

— *Há uma inter-ligação professor-aluno muito mais acentuada, e que se reflecte no prazer com que o aluno participa* (um encarregado de educação).
— *O professor tem um maior contacto pessoal com o aluno, conhece-o e compreende-o melhor* (um encarregado de educação).
— *Uma relação mais directa, mais compreensiva. É muito melhor agora do que no meu tempo* (um encarregado de educação).

A figura 13 fornece, de alguma maneira, a chave interpretativa das alterações verificadas nas relações entre professores e alunos: a participação de uns e de outros em projectos comuns.

Novos Currículos: Sua Concretização

Colocados perante a questão dos níveis de realização dos novos currículos (Figura 14), tendo por base sete indicadores — facilitação da aprendizagem, facilitação da integração de saberes, contributo para a redução da taxa de reprovação, contributo para a redução do abandono esco-

Figura 13

Alterações na Relação Professor-Aluno: Nível de Importância

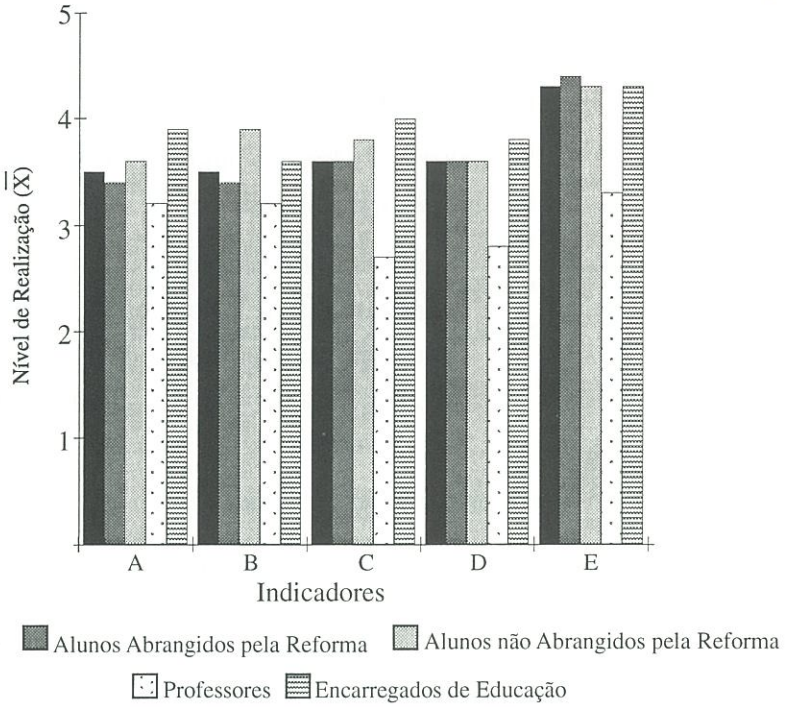


Diagrama de opinião relativo à importância das alterações verificadas na relação professor-aluno: A: Redução do número de alunos por professor; B: Redução do número de turmas por professor; C: Redução do número de alunos por turma; D: Maior disponibilidade de tempo por professor; E: Participação de professores e alunos em projectos comuns.

lar, motivação para o estudo, motivação para a vida escolar, facilitação do processo de avaliação do aluno —, no cômputo geral, os diversos inquiridos (alunos abrangidos pela experiência, alunos não abrangidos, professores, encarregados de educação) entendem que aqueles foram razoavelmente conseguidos. Este entendimento é menos afirmativo no que respeita à contribuição para a redução do abandono escolar.

É notório o equilíbrio surgido entre os diversos indicadores, bem como a aproximação dos níveis de valorização pelos diversos intervenientes.

Mobilização e Clima da Escola: No cômputo geral (Figura 15), os intervenientes (alunos abrangidos pela experiência, alunos não abrangidos, professores, encarregados de educação e funcionários) consideraram, e de maneira expressiva, que a implementação dos novos currículos provocou alterações no ambiente da escola.

Tais alterações foram sentidas a diversos níveis. Entre estes, há três que sobressaem:

— Relações entre professores e alunos: destacadas em primeiro lugar pelos alunos do 8° ano, pelos professores e pelos encarregados de educação, e em segundo lugar pelos alunos do 11° ano (C).

Figura 14

Novos Currículos: Nível de Realização

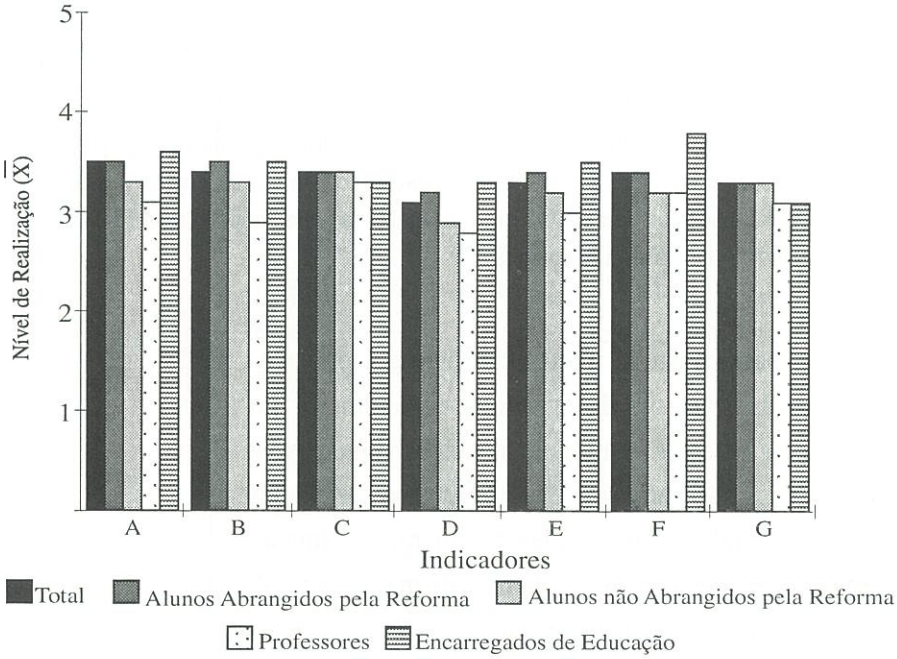


Diagrama de opinião relativo aos níveis de realização dos novos currículos: A: Facilitação da aprendizagem; B: Facilitação da integração de saberes; C: Contributo para a redução da taxa de reprovação; D: Contributo para a redução do abandono escolar; E: Motivação para o estudo; F: Motivação para a vida escolar; G: Facilitação do processo de avaliação do aluno.

— Dinâmica cultural no interior da escola e entre esta e o meio: salientada essencialmente pelos alunos (A, B).
— Relação entre alunos: fenómeno sentido sobretudo pelos alunos abrangidos pela experiência e pelos encarregados de educação (D).

Note-se, ainda, que, entre os funcionários da escola, pessoal auxiliar e administrativo, existe a percepção de que, com a implementação dos novos currículos, se alteraram, para melhor, as relações entre eles e os alunos (E, F). Este fenómeno apenas é confirmado pelo grupo de alunos do oitavo ano, no caso do pessoal auxiliar, e pelo grupo de

Figura 15

Novos Currículos: Nível de Alteração

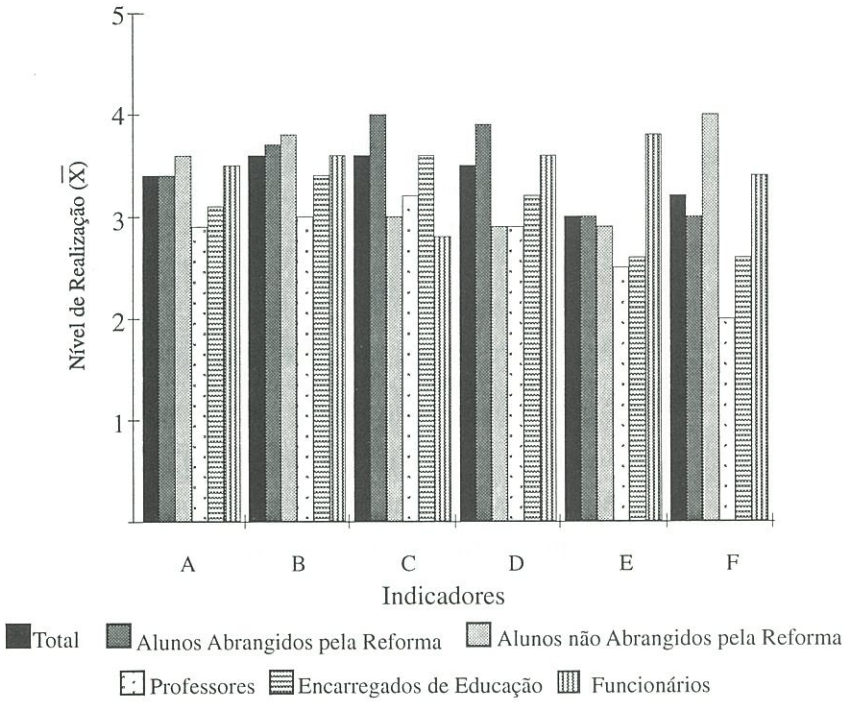


Diagrama de opinião relativo às alterações provocadas pela introdução dos novos currículos: A: Dinâmica cultural no interior da escola; B: Dinâmica cultural escola-meio; C: Relações professor-aluno; D: Relações entre alunos; E: Relações alunos e pessoal auxiliar; F: Relações entre alunos e pessoal administrativo.

alunos não abrangidos pela reforma, no caso do pessoal administrativo.

Concretizando um pouco mais as alterações verificadas e o impacto destas no clima da escola, professores e alunos entrevistados apontam o reforço da solidariedade, a abertura da escola em várias direcções e a sensação de propriedade que da mesma os alunos têm como os factores que, em síntese, se constituíram em impulsionadores no decurso da implementação dos novos currículos:

— *É a novidade; é a solidariedade, porque sentimos todos que estamos no mesmo barco* (C.P.).
— *Os alunos vão mais ao Conselho Directivo, participam mais na própria escola* (C.P.).
— *O quintal deixou de ser meu; é público. É muito deitar abaixo os muros* (O.A.C.C.).
— *A escola sempre foi dos professores; eu acho que a escola agora é mais dos alunos do que antes* (C.P.).
— *Os alunos sentem-se melhor agora; querem colocar música na escola, o que antes nunca pensariam possível* (DL.T.).

Autonomia da Escola e Recursos Materiais

A escola em estudo está a aplicar, no momento, o novo modelo de autonomia (Decreto-Lei nº 43/89, de 3/2), facto de que a quase totalidade dos inquiridos diz ter um conhecimento significativo. A excepção é constituída por professores: apenas 63,9% dos inquiridos responderam afirmativamente (Figura 16).

A implementação sólida dos novos currículos depende, em grande medida, da autonomia da escola e dos recursos materiais postos à sua disposição para exercê-la.

A presença destes dois elementos na escola é fundamental para o sucesso da Reforma Curricular.

Figura 16

Modelo de Autonomia: Nível de Conhecimento

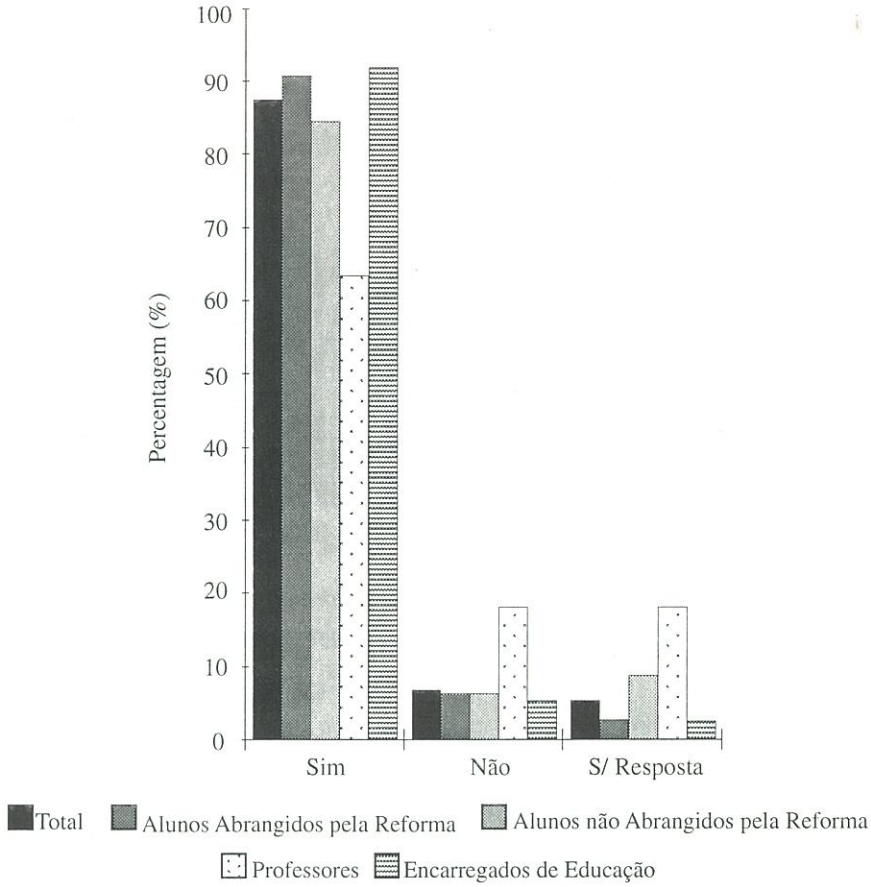


Diagrama de opinião relativa à autonomia de escola: conhecimento, por parte dos intervenientes do processo educativo, do modelo de autonomia (Decreto-Lei nº 43/89, de 3/2) a funcionar na escola.

Na escola analisada, se nesse âmbito não forem tomadas medidas a curto prazo, a Reforma Curricular poderá vir a estar comprometida. Com efeito, os recursos materiais são escassos e o exercício da autonomia, sem eles, será sempre débil.

Níveis de Realização: A análise dos níveis de realização da autonomia da escola, conjugada com os índices de realização dos recursos materiais, manifesta, com clareza, a existência de graves problemas no âmbito do exercício dessa mesma autonomia.

Figura 17

Recursos Educativos: Nível de Realização

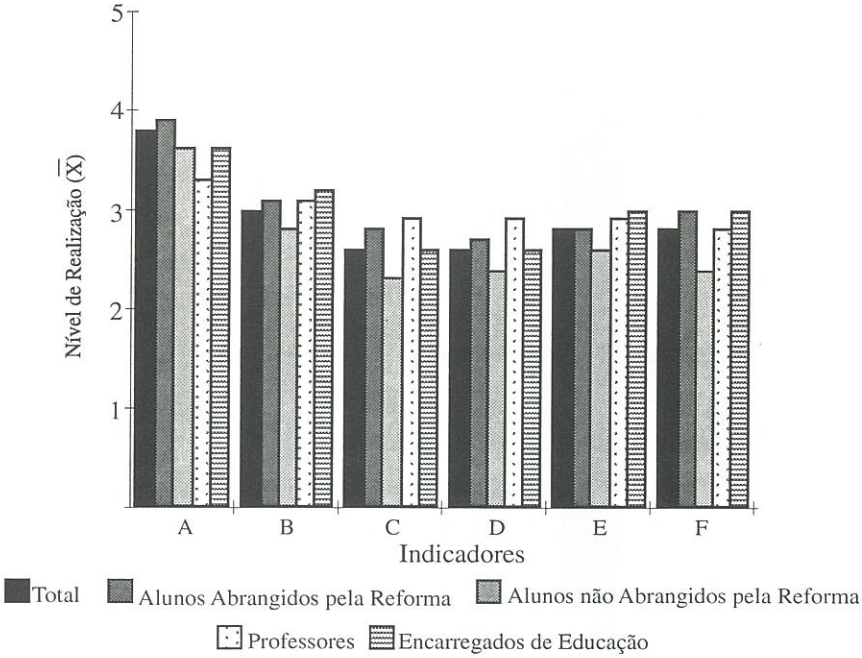


Diagrama de opinião relativo à existência de recursos educativos: A: Biblioteca; B: Audio-Visuais; C: Laboratórios; D: Oficinas; E: Meios; F: Actividades Lúdicas.

Figura 18

Autonomia Administrativa e Financeira: Nível de Realização

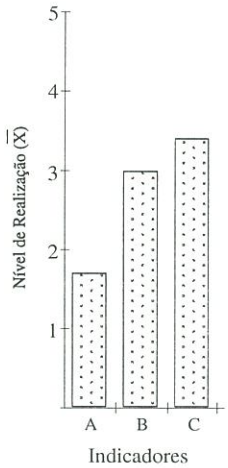


Diagrama de opinião dos professores relativo à gestão da autonomia: A: Formação de pessoal não docente; B: Gestão das instalações e equipamentos; C: Gestão de orçamento.

Com efeito, excepção feita à Biblioteca e, de alguma maneira, aos Audio-Visuais, os índices de realização dos recursos materiais são baixos. Se a este facto se acrescentar que o orçamento da escola para 1991 foi inferior, em termos reais, ao de 1990, mais facilmente se compreenderão diversos outros baixos níveis de realização de autonomia, mormente em quase todos os indicadores de autonomia cultural (Figura 20).

Autonomia administrativa e financeira: É certamente um dos pontos-chave das demais autonomias. A autonomia administrativa e financeira existe, de facto. Todavia *sem recursos mínimos, de pouco (...) serve* (C.P.).

Assim, facilmente se percebe que a questão verdadeira *não é a liberdade de gestão*, mas sim *a da não-existência de recursos* (C.P.).

Esta ausência reflecte-se, naturalmente, a diversos níveis. A título de ilustração, vejam-se os seus reflexos na escassez de formação de pessoal não-docente (Figura 18, A), na dificuldade de formação do pessoal docente (Figura 19, I) e, de maneira geral, em sectores mais exigentes do plano financeiro (Figura 19, C, H; Figura 20, A, C, D, E).

Autonomia pedagógica: É, entre todos os tipos de autonomia, aquele que, sem se afigurar sólido, se apresenta mais conseguido (Figura 19).

Isso não significa, todavia, que não existam sérias limitações ao seu exercício, limitações essas que, em grande parte, decorrem de carências nos planos financeiro e organizacional. Tais são concretamente os casos de formação contínua de professores, da disponibilização de equipamentos, da instalação de laboratórios e da escassez de material didáctico em geral.

- Formação contínua de professores (Figura 19, I): Trata-se de uma limitação que a escola facilmente ultra-

passaria, se tivesse à sua disposição os devidos recursos financeiros: *para a formação de docentes, temos em vista a formação de um Centro; mas são precisos meios financeiros para que possamos convidar pessoas, trazer cá especialistas* (P.C.P.).

- Disponibilização de equipamentos: O problema não apresenta os mesmos contornos em todas as disciplinas. Em algumas, como a Biologia e a Química, está mesmo em vias de solução. Entretanto, é referida alguma lentidão na entrega: *em termos de equipamentos didácticos (...) estamos a receber óptimo material (...)* (P.C.P.).

Figura 19

Autonomia Pedagógica: Nível de Realização

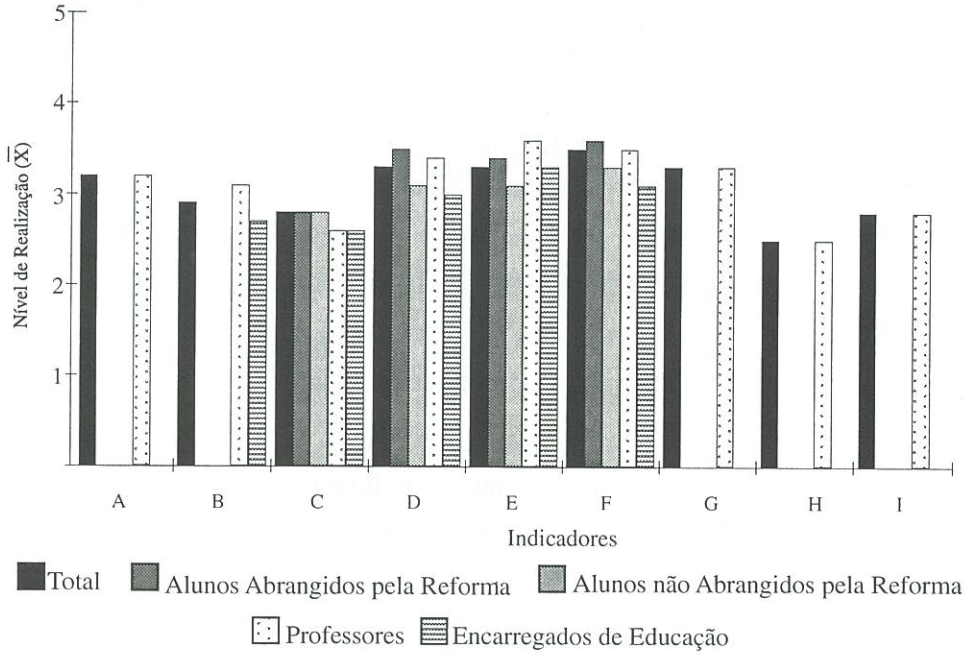


Diagrama de opinião relativo à realização da autonomia pedagógica: A: Gestão de currículos, programas e actividades educativas; B: Acompanhamento pedagógico dos alunos; C: Acompanhamento psicológico dos alunos; D: Acompanhamento sócio-educativo dos alunos; E: Orientação escolar; F: Número de professores para obtenção de resultados; G: Gestão de espaços escolares; H: Gestão dos tempos escolares; I: Formação contínua dos professores.

- Materiais didácticos em geral: As limitações têm sido demasiado grandes neste domínio: *não existe, aqui somos nós que temos de nos arranjar* (C.P.).
  É referida, a propósito, a inexistência de manuais e, à falta destes, de verbas para a reprodução de textos.

Autonomia Cultural: A realização de autonomia cultural apresenta níveis baixos de realização (Figura 20).

Figura 20

Autonomia Cultural: Nível de Realização

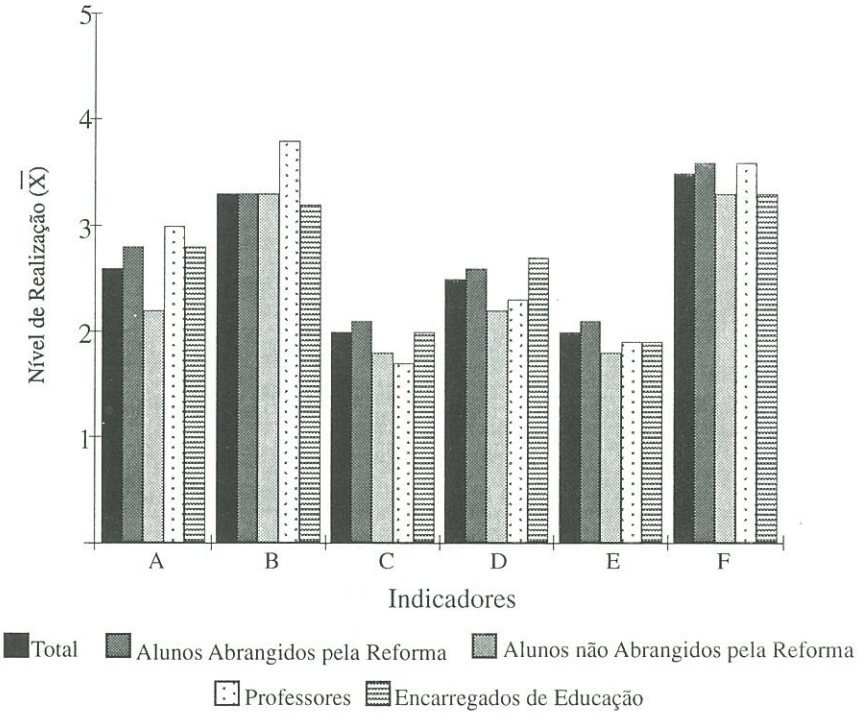


Diagrama de opinião relativo à realização da autonomia cultural: A: Conferências, debates e seminários; B: Apoio a actividades organizadas por jovens; C: Promoção e divulgação da música; D: Promoção e divulgação da dança; E: Promoção e divulgação do teatro; F: Promoção e divulgação do desporto.

CONCLUSÕES. RECOMENDAÇÕES

Pretendeu-se, com este estudo, caracterizar a implementação e o impacto dos novos planos curriculares. Tal caracterização deveria permitir a identificação dos pontos fortes e fracos do processo de experimentação em curso na escola-unidade de análise. Deveria permitir também a emissão de sugestões que apoiassem a solução de problemas detectados.

Formação Pessoal e Social

A formação pessoal e social é considerada de primordial importância no sistema educativo. Note-se, todavia, não existir uma estratégia capaz de satisfazer as expectativas de alunos e de professores, nesse domínio.

É urgente definir, com clareza, o estatuto da dimensão Formação Pessoal e Social da escola: uma disciplina ou uma área disciplinar?

Sugere-se uma profunda reflexão em torno do assunto. Tudo indica, entretanto, estar-se perante uma área interdisciplinar. É esse o sentir da escola.

A reflexão deve ter na máxima consideração a coordenação dessa área. Surge como convicção que aquela deveria caber aos directores de turma e, prioritariamente, a licenciados em Ciências Sociais e Humanas.

Área-Escola

Em nosso entender, a A.E. constitui-se como o elemento central da Reforma Curricular em curso, quer porque introduz uma nova racionalidade à escola (alterações ao nível dos conteúdos de aprendizagem, das metodologias e da relação professor-aluno), quer porque, através dela, se pode esta-

belecer a necessária interdisciplinaridade, quer ainda porque permite estabelecer relações com a vida extra-escolar.

O impacto e os níveis de realização da A.E., na escola--unidade de análise, foram significativos, estando na base de uma nova e produtiva dinâmica no interior da escola.

Contudo a A.E. sofre, no momento, sérias limitações, as quais, não sendo sanadas, poderão conduzi-la ao fracasso, a curto prazo. Referimo-nos particularmente à insuficiente formação de professores, à ausência de recursos materiais, à não disponibilização de tempo e de espaço para o seu exercício e, por último, ao inadequado sistema de avaliação.

A A.E. requer que o professor assuma uma nova postura face às novas metodologias, à avaliação e ao relacionamento com os alunos. Para tal, é necessária uma formação adequada.

A A.E. corre o risco de extinção se não forem resolvidos os problemas ao nível dos recursos educativos. O autofinanciamento junto da comunidade local deverá ser incrementado, mas, e apenas, de forma supletiva.

O desenvolvimento da A.E. requer que a extensão dos programas de ensino das diversas disciplinas a tenham em conta, facto que não se verifica, de todo. Requer, paralelamente, uma coordenação forte, que se pensa dever ser feita pelo Director de Turma, ao qual deveria ser concedido um tempo e um espaço comum com os alunos.

Por último, refira-se o problema da avaliação. A ausência de definições claras a este respeito constitui um grave factor de perturbação da A.E., particularmente no ensino secundário. A não tradução, em termos quantitativos, noutras disciplinas, do empenho e desempenho dos alunos na A.E. desmotivará rapidamente estes, face à mesma A.E..

Embora sendo verdade que o aluno beneficia, ao nível do seu desenvolvimento, da filosofia que fundamenta a A.E., parece-nos ser necessário ter em conta a realidade competitiva do sistema de ensino.

Língua Materna

Tudo indica, apesar das reservas dos professores de Língua Portuguesa, que a língua materna está a ser beneficiada com a implementação dos novos currículos. A este facto não será certamente estranha a sensibilização dos professores das áreas de Ciências para a valorização, nas suas disciplinas, da Língua Portuguesa.

Complemento Curricular

As A.C.C. permitem a interdisciplinaridade, a integração dos alunos e a activação das relações no interior da escola e entre esta e o meio. Têm, todavia, um custo elevado e abrangem um número restrito de alunos.

Pesem, embora, as limitações apontadas, manifesta-se o parecer de que, face à sua importância, as A.A.C. devem ser aprofundadas, o que passa pela criação de espaços para o efeito e por um reforço orçamental.

Avaliação

A não existência de um modelo de avaliação adaptado às novas metodologias e conteúdos programáticos constitui-se como factor de impedimento do normal desenvolvimento da Reforma Curricular.

A complexidade do fenómeno exige uma solução urgente e profunda. Os dados disponíveis não nos permitem avançar com sugestões específicas.

Apreciação Geral dos Currículos

Em linhas gerais, pode referir-se que os novos currículos e as novas metodologias estão a interferir positivamente nas relações entre professores e alunos e no clima da escola.

Colocam-se, todavia, duas questões a exigir resposta: a da extensão dos programas e a da não horizontalidade dos mesmos, particularmente sentida no ensino secundário.

Entendemos que, não se verificando alterações nesse nível, facilmente poderão vir a dificultar o desenvolvimento, o desempenho e a consolidação dos novos programas e das metodologias activas, questões essenciais da Reforma Curricular.

Mobilização e Clima da Escola

A implementação dos novos programas e das novas metodologias, bem como a instabilidade gerada por este processo, acompanhadas por uma maior autonomia e liberdade dos alunos, interferiram positivamente no clima geral da escola, especialmente ao nível das relações professor-aluno, da dinâmica cultural no interior da escola e entre esta e o meio e das relações entre alunos.

Existe, entretanto, uma questão que, a nosso ver, merece uma atenção especial: a de alguma marginalização do pessoal não docente em relação ao processo em curso. Para que a sua participação no mesmo possa ser efectiva, é necessária a sua motivação através de uma formação adequada.

Autonomia da Escola

Apesar da aplicação dos dispositivos legais, que permitem a autonomia da escola, continuam a verificar-se, excepção feita à componente pedagógica, baixos níveis de realização daquela, decorrentes, essencialmente, de problemas orçamentais.

A boa vontade, a adesão e o empenho do pessoal docente, por fundamentais que sejam para o desenvolvimento da Reforma Curricular, não se nos afiguram, todavia, como factores suficientes para a efectiva implantação daquela, se não forem asseguradas condições materiais de suporte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, F. (1992) - "O Novo Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico", in ALVES, F. e FORMOSINHO, J., *Contributos Para Uma Outra Prática Educativa*. Porto: Edições ASA, 5-15.
- CANÁRIO, R. (1992) - "Escolas e Mudança: da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação", in ESTRELA, A. e FALCÃO, M.E. (org.), *A Reforma Curricular Em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia - Actas do II Colóquio Nacional de Lisboa*. Lisboa: F.P.C.E. - U.L., 195-220.
- CARNEIRO, R. (1980) - "Planification de la Réforme de l'Éducation", in UNESCO, *Les Réformes de l'Éducation: Expériences et Perspectives*. Paris: ONU, 59-70.
- CARNEIRO, R. (1992) - "Democratização e Revitalização: os Desafios da Escola nos Anos 90", in VÁRIOS AUTORES, *Educação em Portugal Anos 80/90*. Porto: Edições ASA, 65-69.
- CLÍMACO, M.C. (1992) - *Observatório da Qualidade da Escola: Guião Organizativo*. PEPT 2000 (policopiado enviado às escolas).
- C.R.S.E. (1988) - *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.
- C.R.S.E. (1988) - "Opções Fundamentais Para os Novos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário", in MACHADO, F.M. e GONÇALVES, M.F.M. (1991), *Currículo e Desenvolvimento Curricular - Problemas e Perspectivas*. Porto: Edições ASA, 160-161.
- CUNHA, P. (1991) - "Regresso às Aulas: Estamos na Fase da Implementação dos Programas, entrevista do Secretário de Estado da Reforma Educativa", in *O Independente - Suplemento Especial*, 20 de Setembro, 6-7.
- D.R.E.L. (1992) - *Guia da Reforma Curricular - Documentos de Trabalho*. Lisboa: Texto Editora.
- HASS, G (1983) - "Eighty Years of Curriculum Theory", in MACHADO, F.M. e GONÇALVES, M.F.M. (1991), *Currículo e Desenvolvimento Curricular - Problemas e Perspectivas*. Porto: Edições ASA, 137-139.
- O.C.D.E. (1992) - *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições ASA.
- PERRENOUD, P. (1992) - "Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica", in ESTRELA, A. e NÓVOA, A., *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa, 155-173.
- SANTOS, J. e CLÍMACO, M.C. (1992) - *Monitorização das Escolas: Observar o Desempenho, Conduzir a Mudança*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.
- SKILBECK, M./O.C.D.E. (1992) - *A Reforma dos Programas Escolares*. Porto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO

- Lei 46/86, de 14 de Outubro (L.B.S.E.)
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro
- Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto
- Despacho nº 141/ME/90, de 17 de Agosto
- Despacho nº 142/ME/90, de 17 de Agosto
- Despacho nº 65/ME/91, de 17 de Maio
- Despacho nº 155/ME/91, de 29 de Setembro
- Despacho Conjunto, 42/SERE/SEAM/91, de 4 de Novembro
- Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio
- Plano Anual da Escola 1991-92

SIGLAS UTILIZADAS

A.C.C. - Actividades de Complemento Curricular
A.E. - Área Escola
C.D. - Conselho Directivo
C.P. - Conselho Pedagógico
DL.T. - Delegado de Turma
D.P.S. - Desenvolvimento Pessoal e Social
D.T. - Director de Turma
O.A.C.C. - Organizador de Actividades de Complemento Curricular
P.A.P. - Presidente da Associação de Pais e de Encarregados de Educação
P.C.D. - Presidente do Conselho Directivo
P.C.P. - Presidente do Conselho Pedagógico
R.A.E. - Representante da Associação de Estudantes
R.E. - Reforma Educativa
R.C. - Reforma Curricular

ISBN 972-8283-00-