

# OS NOVOS PROGRAMAS DE MATEMÁTICA PARA O 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

- factor de sucesso (?)

Isabel Cabrita - Universidade de Aveiro

## 1. Introdução

"Se me tivessem pedido para optar entre este programa e o programa anterior, é evidente que eu escolheria este. Não tenho dúvida em defendê-lo"(1).

Estas palavras da nossa colega Leonor Barão, que na altura se encontrava em fase de experimentação dos novos programas de Matemática, poderão, de alguma forma, traduzir o sentir imediato que a leitura dos mesmos nos proporcionou.

A conclusão idêntica chegaram os colegas Henrique Guimarães e José Manuel Matos na sondagem realizada no ProfMat91, a professores de Matemática do ensino não superior:

"No quadro dos resultados deste estudo não se evidencia nenhuma oposição acentuada a nenhum dos programas no seu conjunto. Todos os programas são tendencialmente considerados inovadores e apreciados positivamente no que diz respeito às propostas metodológicas e de conteúdos"(2).

No entanto, um olhar mais atento sobre os mesmos, levanta uma série de questões que irei abordar ao longo deste apontamento.

## 2. Como surgiram os novos programas de Matemática?

As primeiras interrogações surgem logo na génese dos programas.

A este respeito, Eduardo Veloso acusa que:

- o tipo de currículo a adoptar não foi objecto de qualquer discussão;

- não chegou a haver um debate essencial sobre as orientações centrais do novo currículo, considerando que o fruto de tal atitude é a não existência de uma orientação unificadora dos programas;

- a comissão dos autores dos programas não foi capaz ou não quis suscitar muitos apoios que estavam disponíveis e que, relativamente a assuntos específicos, poderiam ter dado contribuições importantes na orientação e redacção dos programas, com especial destaque para o apoio que poderia advir de elementos ligados ao Projecto Minerva;

- a redacção dos programas, embora sujeita a discussão formal, não foi acompanhada daquele debate intenso e frutuoso com os professores, que faria destes verdadeiros participantes interessados no futuro do currículo de Matemática (3).

Conclui o seu texto afirmando que:

"a estratégia que acabou por ser seguida na elaboração do novo currículo levou a que os programas apenas reflectam superficialmente um conjunto de ideias que circulava nesse embrião de movimento reformador que se estava a desenvolver em Portugal. Na realidade, essa estratégia impediu que uma discussão mais profunda permitisse a construção de uma visão global, e assumida pela generalidade dos professores, sobre o que deve e pode ser o ensino de Matemática para todos os alunos nas nossas escolas primárias, preparatórias e secundárias, tanto no que diz respeito aos objectivos como aos métodos"(4).

A esta problemática também foi sensível Diamantina Carmona que considera que a ligação entre a C.R.S.E. e os professores " tem tomado a forma de consultas e tal não desenvolveu nem desenvolve nos professores que vão 'implementar

a Reforma o sentimento de pertencer ao grupo de 'profissionais da Reforma', ao grupo que se diz pretender a melhoria da qualidade do ensino e o sucesso educativo, objectivo intrínseco da educação (P.G.R., p. 37)" (5). Nesta perspectiva

"O professor deixa de ser encarado como um profissional autónomo e responsável cuja identidade profissional é edificada de dentro para fora relativamente ao seu grupo profissional, a partir da relação com um saber científico próprio e da solidariedade entre professores em torno de interesses comuns (Nóvoa, 1991), para passar a ser considerado como um receptor essencialmente passivo que normalmente incomoda e/ou atrapalha as "novas" ideias na medida em que lhes resiste. Em consequência grande parte das "reformas" ainda não foi implementada e já está vocacionada para o insucesso na medida em que estas não conseguem fazer com que os professores sintam que têm aí um papel importante, alicerçado em interesses comuns, e que podem sempre contribuir para as melhorar através do direito à diferença e do direito de fazer opções."(6).

Será este procedimento um contributo para o sucesso da Reforma que se pretende implementar?

Não parece que tenhamos tido um bom começo, principalmente se atendermos a que:

"(...)O sucesso de uma reforma depende, sem sombra de dúvidas, do modo como esta promove o professor enquanto profissional porque a melhoria de qualquer sistema educativo depende fundamentalmente do professor e da dignificação da sua carreira, já que tanto 'na rotina, como na inovação, é dele que tudo depende, sem que desta asserção se deva tirar alibi para fracassos que lhe não pertencem, mormente onde seja limitada a sua possibilidade de prevenir e de remediar' (Grácio, 1980, p. 25)"(7).

## 3. Os novos programas aí estão!...

Os novos programas, que resultaram " de uma reescrita de programas postos em experiência que foi realizada antes desta experiência ter terminado e sido convenientemente avaliada" (8), aí estão!... e, é com eles que vamos ter que viver já neste ano de generalização da Reforma do sistema Educativo. E isto apesar dos professores os terem penalizado no respeitante à sua clareza, consistência e adequação à escola e aos próprios professores (9), e apesar do Conselho Nacional da Associação de Professores de Matemática considerar que "não estão reunidas as condições que garantam uma consistência efectiva entre os resultados da generalização e os princípios, orientações e propostas de mudança curricular, correndo-se graves riscos que, deste modo se inviabilize, à partida, a implementação com sucesso de muitos dos aspectos positivos contidos nesses programas (...)"(10).

Aquele órgão chama publicamente a atenção para o facto de as informações colhidas relativamente à generalização dos programas do 1º Ciclo do Ensino Básico apontarem para uma não implementação das principais mudanças propostas nesses programas (11) e para a não criação de condições nas escolas, quer ao nível da disponibilidade de verbas, quer ao nível de espaços, materiais e equipamentos, bem como ao nível da formação de professores.

### 3.1 Os professores e os novos programas

A formação dos professores para a implementação da Reforma Educativa é realmente um grave problema que pode, por si

só, condenar ao insucesso todo o processo que se pretende ver coroado de êxito. E o problema começa logo na formação inicial. Senão vejamos. Leonor Vieira recorda que:

"antigamente, quem ia para o Magistério Primário eram aqueles alunos que não gostavam nada de matemática, detestavam--na. Como é possível que esses alunos de então construam alguma coisa com crianças que lhes são entregues, se eles não têm gosto nenhum por aquilo que estão a ensinar. Na parte correspondente ao 2º ciclo do ensino básico são predominantemente professores de Biologia e de Geologia que leccionam a cadeira de matemática. São poucos os que têm uma formação matemática integral(...) Há ainda a acrescentar que muitos dos alunos do ramo educacional que entram para a Faculdade de Ciências, não o fazem por escolha, mas porque não obtiveram média de acesso necessária para o curso que queriam frequentar. Não estão, na maioria dos casos, vocacionados para o ensino da matemática." (12).

Neste contexto, Pedro Esteves aponta um outro factor- a falta de professores de Matemática, e interroga-se: "Como obtê-los? Hoje em dia há uma percentagem muito razoável de professores de matemática para quem o ensino desta disciplina é um segundo emprego." (13).

Dos professores que leccionam essa disciplina, uma grande percentagem não é profissionalizada e desses, uma grande parte não tem habilitação própria.

Tal facto não deixa de ser preocupante se atendermos a que estamos perante um "programa apostado numa grande formação de professores que não houve e não há e que implica uma mudança radical nas mentalidades dos professores alguns com muitos anos de trabalho" (14).

Em vez de transmissores de um saber já feito, vão ter que "escolher para cada ano e em cada unidade a sequência de actividades a realizar, visando os diferentes objectivos gerais; regular o processo, num ambiente de confiança; fazer ou ajudar a fazer sínteses pontuais e globais, absolutamente indispensáveis; ajudar a organizar o trabalho dos grupos - pelo menos numa primeira fase - e a ultrapassar dificuldades, procurando não resolver o que compete aos alunos; tirar e ensinar a tirar partido do erro, analisando-o e desdramatizando-o; etc, etc, etc." (15).

Que papel difícil e fundamental!...

Só uma sólida preparação científico-didáctica poderá contribuir para o ultrapassar das dificuldades apontadas por Jaime Carvalho e Silva:

"Ensinar matemática sem mostrar a origem e a finalidade dos conceitos é como falar de cores a um daltónico: é construir no vazio. Especulações matemáticas que, pelo menos de início, não estejam solidamente ancoradas em intuições, resultam inoperantes, não falam ao espírito, não o iluminam. É necessário fornecer experiências que encorajem e permitam aos alunos dar valor à matemática, ganhar confiança nas suas capacidades matemáticas, tornar-se em solucionadores de problemas matemáticos, comunicar matematicamente e raciocinar matematicamente."(16).

Dai as interrogações:

"Será possível fazer a generalização dos novos programas sem procurar estabelecer um plano de formação e acompanhamento de professores, face a novos objectivos, conteúdos e metodologias, integrado num processo de formação contínua? (...)

(...)Quantos de nós estaremos preparados para, junto dos alunos:

- Desenvolver actividades de exploração, formulação de conjecturas, resolução de problemas, raciocínio e estimação?

- Dinamizar trabalhos de grupo, trabalho de projecto e área-escola?

- Utilizar a calculadora e o computador?

- Abordar temas como História da Matemática, Geometria, Estatística e Probabilidades?" (17).

### 3.2 Como perspectivam os novos programas a matemática?

A filosofia subjacente à reestruturação dos currícula, persegue o conceito de uma 'matemática para todos' (18). Não no sentido de uma matemática para não matemáticos, mas sim uma matemática que mais do que fornecer informação, promova o desenvolvimento das capacidades de selecção, organização e interpretação dessa informação, a capacidade de tomar decisões, privilegiando capacidades de nível superior, nomeadamente a nível da análise, crítica, resolução de problemas (19).

Na perspectiva do mesmo autor "(...) por se reconhecer que a Matemática hoje está cada vez mais presente, é importante que todos os alunos saibam comunicar e pensar matemática e que o seu ensino vise o desenvolvimento de atitudes positivas face a essa ciência e um melhor conhecimento do papel que tem desempenhado ao longo da história da humanidade" (20).

O conceito de que a Matemática é formalmente muito clara, muito pura e muito evidente, e que portanto basta expor aos olhos dos alunos que eles vão entender (21) tem que mudar radicalmente.

O conceito de que a matemática é um "corpo de conhecimentos bem definidos que alguém, há muito tempo, descobriu ou inventou e organizou" (22) tem que mudar radicalmente.

O ensino, de forma fragmentária, de alguns aspectos desse corpo de conhecimentos, "retirando, à matemática, o seu carácter investigativo e desligando-a da realidade (...) conduz a aceitar que na matemática não se interroga, *verifica-se se dá certo*; não se descobre ou inventa, *confere-se*; não se demonstra, *apresenta-se* (...); não se compreende nem se problematiza, *resolve-se*; não se explica ou descreve, *calcula-se*; a matemática usar-se-à, sem dúvida, e muito, *mas mais tarde*" (23). Urgia pôr cobro a tal situação.

Neste aspecto, sem dúvida alguma que os novos programas são factor de sucesso, na medida em que "proporcionam uma alteração positiva da imagem da disciplina, 'procurando desdramatizar o medo à matemática' e apresentando-a como uma disciplina mais 'aberta' ou mais 'humana'. (...) O projecto vê a matemática como uma ciência viva, em construção e em permanente evolução. A escola deve contribuir para desenvolver a ideia de que a matemática é de grande importância na vida dos alunos e na sociedade, gerando atitudes positivas perante ela" (24).

### 3.3 O aluno - centro e agente de todo o processo

Nesta perspectiva "A grande diferença entre estes programas e os anteriores, é o apontar para uma aprendizagem construtiva, centrada mais no trabalho dos alunos do que no trabalho dos professores (...) ficando a aprender um conjunto de atitudes e de formas de estar, de trabalhar e de investigar que não se aprendiam quando os assuntos eram muito aprofundados e se sabiam muito bem 'fazer coisas'" (25)

A filosofia subjacente a estes novos programas é, portanto, a de valorizar o caminho percorrido, o raciocínio feito pelos alunos, sendo o erro explorado como incentivo para um maior êxito (26) - "propõe-se assim, por exemplo, que conceitos, técnicas e processos a adquirir surjam o mais possível a partir de actividades diversas, com significado para o aluno, feitas individualmente ou em grupo, permitindo experimentar, comparar, trocar experiências, argumentar e ouvir os outros, elaborar pequenos relatórios, fazer pesquisas, de forma progressivamente mais autónoma e com sentido de cooperação" (27)

A diversidade de actividades toma aqui um papel fundamental dado que cada uma, privilegia mais uns aspectos que outros, proporcionando assim que cada um se desenvolva na sua diferença.

Experiências realizadas pontualmente com tal metodologia são animadoras:

•"Eles chegavam aos resultados por si próprios e sentiam um certo entusiasmo em manipular as coisas, construir os conceitos e obter um resultado final. A geometria entusiasmou-os bastante e, a partir daí, penso que o caminho foi mais fácil" (28).

•"(...) os alunos trazem muitas vezes situações lúdicas para resolvermos na aula: adivinhas, jogos, etc. Eles têm mesmo uma preocupação em arranjar em casa situações diferentes e trazerem-nas para a escola" (29)

Mas!... Há sempre um mas.

Estará o aluno preparado para esta inversão de papéis quando até aqui foi exercitado a trabalhar e aprender, muito pouco a compreender, e nada a procurar (30)?

Serão as novas propostas compatíveis com o número excessivo de alunos que se mantêm por turma?

Poderemos desta forma ultrapassar a situação detectada por Carvalho e Siva: "Temos 12 anos de educação não superior e por fim o resultado é mínimo. Os alunos aprendem mais fora do sistema escolar do que no sistema escolar." (31)?!...

### 3.4 Os objectivos perseguidos pelos novos programas

Sem dúvida alguma que foram feitos progressos significativos nesta componente - objectivos, dado que relativamente às vertentes atitudes, capacidades e conhecimentos, contemplam o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade; a resolução de problemas, de raciocínio, de comunicação, de utilização da Matemática na interpretação e intervenção no real.

Denota-se, além disso, uma maior continuidade de objectivos entre cada ano, ou seja "preocupação de articulação vertical nos objectivos gerais a nível de valores/atitudes, de capacidade/aptidões e de conhecimentos" (32).

Quando deparamos com os objectivos específicos, o ânimo desvanece-se um pouco dado que "percebe-se que nem a resolução de problemas, nem a utilização de tecnologias, nem a ligação da matemática à realidade através da realização de projectos, constituem polos de orientação claros dos novos programas. Pelo contrário, a extensão dos programas e a própria fraseologia empregue nos objectivos específicos deixa lugar a grandes ambiguidades" (33).

### 3.5 Conteúdos programáticos - a grande viragem

A extensão dos conteúdos programáticos foi, realmente, o aspecto negativo mais apontado pelos professores, principalmente se não tivermos em conta que muitos dos conceitos vão ser retomados posterior e progressivamente, o que poderá contribuir para ultrapassar algumas dificuldades, pois, como opina Carvalho e Silva "Os programas com capítulos estanques não facilitam a assimilação lenta; por outro lado, é muito difícil ensinar de modo a que cada aluno possa ir interiorizando à sua própria velocidade"(34).

Mas mesmo tal aspecto é problemático, dado que "os programas 'poderão vir a ser uma manta de retalhos'; há 'pouca ligação entre os aspectos introdutórios e a enumeração dos conteúdos'; (...) não está muito bem definido 'o grau de profundidade a dar a cada tema'"(35).

Apesar deste senão, indiscutivelmente que um dos

grandes passos dados nesta reforma, prende-se com a introdução da Estatística e das Probabilidades em níveis de escolaridade mais baixos, e num maior relevo que a Geometria merece na generalidade dos programas.

Na opinião de uma das professoras que esteve envolvida na fase de experimentação dos novos programas "o facto de se começar pela Geometria é uma estratégia que, por um lado corresponde à valorização de algo que é sempre desvalorizado e por outro é uma forma fácil de fazer passar um sentimento agradável em relação à aprendizagem da Matemática" (36).

Mas não são só os conhecimentos que são considerados conteúdos de aprendizagem. Estes foram alargados aos domínios das Atitudes e Capacidades.

Esperemos que os programas de formação contínua, que acredito venham a ser desenvolvidos, contribuam para o sucesso do que de mais positivo e inovador a reforma contempla!...

### 3.6 As orientações metodológicas à luz dos novos programas

Outro aspecto que deve merecer a nossa satisfação, é a valorização dada a uma das actividades matemáticas mais preterida - a da comunicação. Aprender a comunicar em matemática é mesmo um dos cinco grandes objectivos educacionais que, segundo os Standards do NCTM devem ser perseguidos.

Mas outras opções metodológicas "estão finalmente expressas, 'preto no branco', na letra dos novos programas: a resolução de problemas, a observação, exploração e experimentação associados aos aspectos intuitivos da Matemática, a utilização da calculadora e do computador, a utilização de materiais, o papel da Matemática na interpretação do mundo real" (37). Daí que seja a este nível que os professores reconhecem maiores virtudes nos novos programas (38).

O facto de se referirem actividades de investigação, procurando que sejam os alunos a chegar aos conceitos, merece, por parte destes, todo o apoio, como se pode confirmar pelos depoimentos de alguns deles, sujeitos a estas estratégias:

"Eu acho que esta maneira de aprender matemática é muito mais gira' (...). 'Eu gosto mais de fazer trabalho individual. Quando é dia de computador é que gosto mais'.

Todos eles foram unânimes em que as aulas lhes criam muito dinâmica, que lhes *puxa pela cabeça* de maneira muito positiva." (39).

Contudo, também relativamente a esta componente surgem, um pouco por todo o lado, manifestações de desagrado e apreensão, que se prendem com a ambiguidade do texto dos programas relativamente, por exemplo, à resolução de problemas. Alguns professores consideram que "estes aparecem quase sempre associados à aplicação de conhecimentos e penso que isso é uma interpretação viciada. (...) Um desafio será usá-los na descoberta de novos conhecimentos. A introdução de novos conceitos deve fazer-se a partir de situações problemáticas" (40).

Uma outra área muito atacada, respeita a utilização do computador e da calculadora que, embora referida em vários momentos dos textos, aparece posteriormente como facultativa.

Mais uma incoerência detectada: "a de definir um número de aulas para este ou aquele assunto, com base num ensino transmissivo. Ao fazer essa divisão não se pressupõe todo o conjunto de orientações metodológicas que são dadas nos preâmbulos dos programas, nem o facto de poder haver um grupo de alunos que não progride da mesma forma que os outros, e para quem pode ser preciso um conjunto de actividades que não estavam previstas para os outros" (41).

Não admira que se afirme que os novos programas continuam a não dar espaço de manobra para desenvolver diferentes actividades, instigando o professor a continuar agarrado à pedagogia do quadro e do giz e ao tipo de ensino oral (...), procedendo "como se nem a imprensa nem o método experimental tivessem sido inventados" (42).

A realidade das escolas e, em particular, das salas de aula, reforça tal atitude.

### 3.7 Condições materiais

"Não foram criadas condições nas escolas, nomeadamente ao nível de disponibilidade de verbas, espaços, materiais e equipamento (...), de modo a que possam responder às exigências os novos programas" (43)

Esta é uma das críticas que maior consenso mereceu, e que é corroborada por vários professores:

- "(...) alguns professores incluíram entre os aspectos negativos dos novos programas o facto de estar disponível pouco material de apoio" (44)

- "Relativamente aos recursos, para além da falta de materiais de apoio à implementação do programas, quase comumente referida, sobressai a menção à carência de diverso tipo de material nas escolas, designadamente de recursos audiovisuais." (45)

- "Dos recursos materiais com que os professores vão contar para a implementação da reforma, nem é bom falar! As verbas de que as escolas dispõem não comportam, por exemplo, a compra de livros e publicações que deveriam fazer parte das bibliotecas. Pela mesma razão, os materiais que seriam convenientes utilizar, nomeadamente, nos temas de geometria, e que vão aparecendo no mercado, terão de ser adquiridos pelos professores, ou então, terá que funcionar a habilidade e sentido de improvisação em que eles vão sendo 'mestres'" (46)

- "(...) uma grande lacuna na nossa tradição pedagógica - a falta de materiais produzidos para os professores." (47)

Mesmo o conjunto de materiais que integravam os programas para experimentação não mereceram o apoio dos professores que não os utilizaram porque, ou os consideraram desadequados, ou porque "tinham impressas nas mesmas folhas actividades que não tinham nada a ver umas com as outras e não tinha jeito passar para as mãos dos alunos um papel com três actividades, cada uma da sua espécie. Tivemos portanto que produzir imenso material(...)" (48).

Esta lacuna vai contribuir grandemente para que os manuais escolares, por melhores que sejam a nível científico-didáctico, continuem a ser os motores de todo o processo, com todos os inconvenientes daí decorrentes.

### 3.8 A avaliação

Uma reestruturação do sistema educativo jamais ficaria completa se não fosse acompanhada de uma profunda alteração no sistema de avaliação dos alunos.

Depois de toda a polémica gerada em torno do despacho sobre a avaliação dos alunos, publicado em Outubro de 1991, surge, em meados de Junho do corrente ano, um novo sistema que, só pelo facto de já não se aplicar a todo o ensino não superior, o torna manifestamente melhor que o anterior.

Os pressupostos teóricos e os princípios gerais subjacentes à elaboração deste sistema, à semelhança do anterior, acentam: na avaliação formativa como principal modalidade de avaliação do ensino básico; no seu carácter sistemático e contínuo; na tradução dos diferentes domínios da aprendizagem na avaliação (competências, capacidades / atitudes e destrezas); na corresponsabilidade de diferentes intervenientes na avaliação; na decisão sobre a progressão ou retenção dos alunos apenas no final

de cada ciclo, como norma; no carácter excepcional da retenção como sinónimo de "grande atraso em relação aos objectivos e capacidades definidos"; no recurso a programas de apoio e complemento educativos como forma de "contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativos" (49).

Sem dúvida alguma que tal sistema de avaliação é extremamente ambicioso. Alguns docentes têm manifestado uma certa preocupação, apontando "por um lado, a subjectividade da avaliação a eles (programas) associada, e referindo, por outro, as dificuldades em utilizar processos de avaliação adequados às novas metodologias, nomeadamente a 'dificuldade na prática em avaliar atitudes e valores'" (50).

Das modalidades de avaliação previstas - formativa, sumativa, aferida e especializada - é precisamente a primeira que maior apreensão provoca. Não pelas funções que lhe estão subjacentes e que merecem o apoio dos docentes, mas pelas formas de a concretizarem.

Nesta perspectiva é urgente desenvolver instrumentos e técnicas que possam ser utilizados individualmente pelos alunos ou por grupos de alunos (51).

"É um dos aspectos em que todos teremos de aprender, experimentando, trocando experiências, estando atentos ao que noutros países também se vai procurando" (52), pois, relativamente a esta problemática, ainda estamos em embrião, o que pode ser comprovado com afirmações do género:

"Em relação à avaliação a nossa única referência foram os materiais usados na pré-testagem que eram tão formais como qualquer ficha de avaliação no mais puro estilo do programa anterior." (53)

Domingos Fernandes sugere que:

"(...)As observações, mais ou menos estruturadas, os trabalhos produzidos ao longo do ano, os relatórios escritos referentes a projectos ou à resolução de situações problemáticas, as entrevistas e as avaliações que os estudantes fazem do seu próprio trabalho são alguns dos elementos que podem ajudar a transformar a avaliação informal (formativa) num poderoso instrumento de sucesso e qualidade na aprendizagem" (54).

E poderemos sempre aprender com experiências que outros implementem:

"Como avaliaram vocês as atitudes?"

Nós tivemos o cuidado de os consciencializar logo nas primeiras aulas para a importância das atitudes. Este ano fizemos uma ficha de auto-avaliação com uma série de itens, não só relativos a atitudes e capacidades, como a conhecimentos (...). Os alunos estão conscientes de que estão permanentemente a ser avaliados não só na interpretação, observação, manipulação, mas também na sua atitude de cooperação, de autonomia, e de sentido crítico e fazem a sua auto-avaliação que vem complementar a nossa própria avaliação" (55).

Certamente que tais medidas vão contribuir para o cumprimento no disposto no Despacho Normativo nº 98-A/92:

"19- A avaliação formativa tem um carácter sistemático e contínuo, baseando-se na recolha, pelo professor, de dados relativos aos vários domínios da aprendizagem que evidenciam os conhecimentos e competências adquiridos, as capacidades e atitudes desenvolvidas, bem como as destrezas dominadas.

24- A avaliação formativa traduz-se de forma descritiva e qualitativa, podendo utilizar perfis de aproveitamento ou registos estruturados de avaliação." (56)

### 4. Conclusão

É a reforma que se encontra no 'papel' a possível? Talvez não!... Talvez se pudesse ter feito mais e melhor... Mas é sem dúvida um importante passo em frente..., e um estímulo para continuarmos a 'luta'...

Esperemos que pelo menos o que está, não fique só ao nível do papel...

Realmente, uma das tarefas mais complexas, prende-se com a "materialização em inovações ao nível das escolas, cuja realização depende fundamentalmente dos professores. Como passar do nível da reforma para o nível da produção de inovações nas escolas?" (57).

*"Podemos queixar-nos, lamentarmos que assim, por isto e por aquilo, nada se pode fazer (...) Há no entanto, uma outra alternativa que é insistir, procurar aquilo em que se acredita e achar que merece a pena realizá-lo, com os alunos que temos, com os nossos colegas na escola em que estamos." (58)*