

As apreciações que se seguem foram recolhidas segundo a metodologia já referida no início deste Relatório. É óbvio que existem diferenças no seu valor e representatividade conforme a fonte da mesma. E também é evidente que umas são mais fundamentadas do que outras. Mas é certo que, apesar de considerarmos certas representações menos adequadas, nem por isso deixam de ser realidades a ter em conta.

I. DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

1. Aspectos gerais

Como destaca o inquérito recente do IIE (1992) "os professores experimentadores e os Conselhos Pedagógicos afirmam que se têm verificado mudanças positivas decorrentes do processo de experimentação dos novos programas, nomeadamente ao nível dos diversos intervenientes na dinâmica escolar, dos processos e técnicas de ensino, da aprendizagem, motivação e interesse dos alunos e ainda na motivação dos professores", exceptuando-se neste último caso a maioria dos de Educação Visual e de Educação Tecnológica. Ainda segundo os mesmos professores e de acordo com o mesmo inquérito, "os novos programas possibilitam a obtenção de níveis mais elevados de sucesso educativo", excepto relativamente a alguns programas do terceiro ciclo (Francês II, História, Matemática, Ciências Naturais e Educação Tecnológica) em que não há consenso quanto a este aspecto.

Todos os testemunhos reconhecem que os programas propõem uma profunda mudança pedagógica no sentido das *metodologias activas e centradas nos alunos*. A reforma programática enfatiza, portanto, mais o "como se ensina" do que "o que se ensina/aprende".

No entanto, várias referências foram feitas, nomeadamente por parte dos Directores Regionais, acerca da *excessiva carga horária semanal dos alunos* a partir do 2º ciclo, não obstante as soluções encontradas com a disciplina de Educação Visual e Tecnológica e as opções do 3º ciclo, por exemplo. No dizer de alguns professores, quando se falou recentemente na redução da carga horária semanal, os alunos estavam de acordo. Para estes professores, não deveriam ser os interesses dos professores nem os dos pais a prevalecer nesta questão. Muitas horas não são garantia de que se aprenda mais; talvez seja melhor menos horas com turmas mais pequenas.

É generalizada a afirmação de que, talvez com excepção do 1º ciclo, *a maioria dos programas é extensa, mesmo depois de reformulados*, o que, por um lado, é incompatível com o recurso às metodologias activas e centradas nos alunos neles propostas e, por outro, na medida em que não estão definidos objectivos essenciais e de aprofundamento, há o risco de, na impossibilidade de cumprir todo o programa, alguns dos primeiros serem prejudicados. De acordo com o citado inquérito do IIE, há programas de disciplinas do 2º ciclo (História e Geografia de Portugal, Matemática, Educação Física e Educação Moral e Religião Católica) e no 3º ciclo (Língua Portuguesa, Francês I, Francês II, História, Matemática, Educação Física e Educação Tecnológica) que os professores experimentadores consideram não ser exequíveis no tempo previsto. Pelo que o IIE recomenda que se reveja este aspecto.

Saliente-se ainda que, em certos casos, não há correspondência entre as orientações expressas no início dos programas e o subsequentes desenvolvimentos destes; teriam sido os mesmos os autores de umas e de outros, há quem pergunte? Por vezes, a crítica vai mais longe e refere que não há integração entre objectivos, métodos,

conteúdos e avaliação, ou seja, não teria havido uma perspectiva de desenvolvimento curricular na elaboração de tais programas.

Para alguns, não se está perante uma *reforma curricular* mas uma *reforma de disciplinas* justapostas ("a reforma sente-se dentro de cada disciplina, mas não houve efectiva reforma curricular"). Aproximam-se desta posição os que referem a *ausência de articulação horizontal* ("cada disciplina é uma quinta") entre os programas das várias disciplinas ou áreas de cada ano. E os que acentuam não ser a formação das crianças e dos jovens a preocupação da reforma curricular na medida em que a prioridade seria concedida à gestão da influência dos "lobbies" disciplinares. E nesta linha de análise há mesmo quem considere que a dimensão humana e social foi secundarizada em detrimento da naturalista.

A seguinte afirmação da Inspeção parece traduzir um certo consenso: "Há um denominador comum aos novos programas: de uma modo geral, são demasiado extensos e têm falta de articulação vertical e horizontal".

2. Aspectos específicos aos vários ciclos e disciplinas

É generalizada a *satisfação* com os planos e programas do *1º ciclo*. Todos parecem subscrever o parecer de um Director Regional segundo o qual é "opinião generalizada dos docentes do 1º ciclo que os programas estão adequados à normal prática pedagógica, têm objectivos bem definidos, estão adaptados ao nível etário dos alunos e são exequíveis". Ressalta o acento posto no desenvolvimento da oralidade, a centração nos interesses e vida das crianças e a importância

atribuída à relação pedagógica. Os alunos gostariam mais de estar na escola e os novos programas contribuiriam para um maior sucesso real dos alunos.

No entanto, o mais recente inquérito do IIE assinala que os professores "consideram que o programa deveria ser mais explícito no que diz respeito a aspectos tais como a Planificação, as Sugestões Metodológicas e a Avaliação"; além disso, contrariamente ao que é preconizado no novo programa, reconhecem que "as áreas das "Expressões" continuam a ter um estatuto secundário relativamente à Língua Portuguesa, à Matemática e ao Estudo do Meio".

Em termos de *planos curriculares do 2º e 3º ciclo e do ensino secundário*, os principais problemas levantados têm a ver, no 2º ciclo, com a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, que resulta da unificação da de Educação Visual com a de Trabalhos Manuais, e, no 3º ciclo, com a opção entre Educação Tecnológica, Iniciação à Segunda Língua Estrangeira e Educação Musical e com a ausência de Geografia e de Biologia no 8º e no 9º ano, respectivamente, e de Matemática em algumas áreas do secundário.

No que diz respeito ao 3º ciclo, visto globalmente, começa a aflorar a preocupação relativamente ao seu carácter uniforme: fazendo parte da escolaridade básica obrigatória, será possível proporcionar o sucesso a todos, sem diversificar o 3º ciclo?

Quanto à estrutura do secundário, considera-se que os agrupamentos feitos pela DGEBS e pelo GETAP facilitam, mas há quem estime que as componentes de formação técnica dos cursos

predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos contemplam poucas hipóteses para a área humanística.

Acerca dos *programas* são assinaladas algumas questões sobretudo nas disciplinas de Educação Visual, Francês, Geografia, História, Matemática e Biologia. Numa apreciação global do 2º e 3º ciclo, há quem estime que se privilegia a teoria sobre a técnica em vez de se partir da acção, da execução para a teoria. Isto acontece paradoxalmente, tendo em conta o acento posto nas metodologias activas; ficaria a dever-se a certos programas e à ausência de Educação Tecnológica obrigatória.

Educação Visual. Todos mencionam a questão da *Educação Visual e Tecnológica* no 2º ciclo. A Inspeção Geral de Educação refere que "os inspectores da especialidade concordam com os programas e consideram que os actuais docentes (Educação Visual e Trabalhos Manuais) têm competência para se complementarizarem na leccionação dos conteúdos. Têm sido sobretudo razões sócio-profissionais que não têm permitido a satisfação no trabalho que o programa possibilita". Há professores de escolas ligadas à experiência que apoiam a nova disciplina: não se trataria de uma fusão, mas de uma nova concepção.

A Associação dos Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) não tem a mesma opinião e está convencida de que haverá mudanças a este nível. Quanto a outros aspectos dos planos curriculares da sua área, refere que globalmente a reforma é favorável à educação artística no ensino básico, seja porque no 1º ciclo é dado espaço à expressão plástica e há um acréscimo de 1h/s no 3º ciclo, seja porque a Área Escola e a Área de Complemento Curricular facilitam, respectivamente, a realização de projectos interdisciplinares e

transdisciplinares numa ligação escola-comunidade (o que os professores já vinham fazendo) e a criação de oficinas de artes visuais.

Relativamente aos programas, a APECV está de acordo com o do 1º ciclo; a Secção Educação e Arte da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) é mais crítica. A APECV está em total desacordo com o programa do 2º ciclo no seguimento do tipo de disciplina que integra educação artística e tecnológica e, sobretudo, porque não tem em conta o nível etário dos alunos: "o desenvolvimento da expressão criativa é preterido pelo processo do método de resolução de problemas" para alunos que necessitam de experiências directas com os materiais expressivos; além disso, na resolução de problemas do quotidiano em que se articula a ligação com o meio, predomina o sentido utilitarista quando tal ligação deveria fazer-se de forma lúdica e sensitiva. O programa do 3º ciclo satisfaz de uma forma geral ainda que lhe faça algumas críticas; também aqui a secção da SPCE é mais crítica.

Quanto aos programas já conhecidos do secundário: para a APECV, o de *História da Arte* apresenta muitas inovações, mas exige grande disponibilidade dos alunos e dos professores e condições que as escolas nem sempre poderão oferecer; o de *Desenho e Geometria Descritiva*, embora com muitas inovações, a respectiva estrutura programática não se adequa aos objectivos, devendo ser reformulado.

Educação Musical. Quanto a esta, a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) e a Pró-Secção Educação e Arte da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação consideram que deviam ser obrigatórias as 3h/semana, não sendo permitida a alternativa de 2h, e no 3º ciclo, a disciplina não devia ser apenas optativa. A Juventude Musical Portuguesa também considera injustificavelmente limitada a

característica opcional da Educação Musical no 3º ciclo. A APEM participou na elaboração dos programas do 2º e 3º ciclo, identificando-se com os princípios e finalidades. No que respeita aos do secundário, foi consultada e manifestou reservas quanto à indefinição dos objectivos e finalidades e à existência de conteúdos semelhantes no ensino "genérico" e no ensino artístico especializado.

Iniciação à segunda língua estrangeira no ensino básico. Os professores ligados ao Francês criticam que a *iniciação à segunda Língua estrangeira* não seja obrigatória, no 3º ciclo, e discordam que o seja no secundário, quando não for realizada no básico, tendo em conta o nível etário e o facto das motivações escolares e profissionais já estarem, então, mais definidas. Chamam a atenção para a iniciação a uma língua estrangeira no 1º ciclo poder não ser realizada por docentes com formação adequada.

Assinale-se que, encontrando-se em alternativa à Educação Tecnológica e à Educação Musical, a tendência nas escolas onde decorre a experiência é para os alunos escolherem a iniciação à segunda língua estrangeira que, como se sabe, é cada vez mais o Francês; aliás, a Associação Nacional dos Professores da Língua Inglesa está de acordo com os novos planos curriculares. Pelo que, as críticas vão mais para o facto da *Educação Tecnológica* ser opção que, pela força de atracção da segunda língua estrangeira, acaba por ser frequentada por poucos. Todos estão de acordo que a Educação Tecnológica deveria ser para todos os alunos; quanto à segunda língua estrangeira, há vozes discordantes que aduzem que a educação básica não pode ser selectiva.

História. A Associação Portuguesa de História considera positivamente a nova concepção e estrutura do programa (incluindo

finalidades, objectivos, conteúdos, orientações metodológicas, avaliação e sugestões de gestão) e a preocupação com a orientação vertical dos diferentes ciclos. Mais especificamente, considera aspectos positivos: no 2º ciclo, a nova disciplina de História e Geografia, embora estime que a integração das duas componentes pudesse ter sido mais profunda; no 3º ciclo, a autonomia da disciplina de História no seio da área de Ciências Humanas e Sociais e o maior enfoque dada à História de Portugal; no ensino secundário, a realização do Trabalho de Projecto aplicado a temas de História de Portugal.

Como aspectos negativos a mesma Associação assinala: os conteúdos do ensino secundário estão centrados na História Geral, contrariamente aos antigos programas que contemplavam temas de História de Portugal; é difícil cumprir os programas quer pela excessiva carga de conteúdos, quer pela concretização das sugestões metodológicas; na generalização dos programas, iniciada em 92-93, não foi tida em conta a avaliação da aplicação experimental.

Geografia. A Associação de Professores de Geografia não está de acordo que a disciplina desapareça no oitavo ano e volte a aparecer no nono e diz ter apresentado três soluções para resolver o problema que está na origem desta medida. Também não está de acordo que a disciplina não exista no 12º ano, onde é substituída por *uma área disciplinar* (Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social), o que contraria o sentido de especialização para o qual caminham as outras disciplinas. Lembra que esta ausência deriva da proposta do Grupo Fraústo, pois que na Comissão de Reforma não se verificava.

Salienta, relativamente aos programas, três incoerências de base: a) falta de paradigma servindo de fio condutor aos programas do 2º e 3º

ciclos, falta que, só aparentemente, seria ultrapassada nos do 10º e 11º anos, pois a organização temática dificilmente permitirá orientar as actividades lectivas no sentido do respectivo fio condutor: o planeamento; b) falhou a tentativa de organizar os programas baseados em conceitos/conteúdos, de acordo com a linha metodológica adoptada; c) as sugestões metodológicas apontam "para uma Geografia Descritiva, em vez de uma Geografia que privilegie a interpretação dos fenómenos geográficos através de uma metodologia investigativa assente em estudos de caso e não em estudos de síntese geográfica superiores às capacidades dos alunos, sobretudo no 3º ciclo do ensino básico".

Chama ainda a atenção para: a) o tratamento insuficiente de Geografia de Portugal no 2º e 3º ciclo do ensino básico; b) o quase desaparecimento da geografia física; c) o discurso urbano, discriminatório da maior parte da realidade do país; d) a ausência de finalidades; e) a extensão dos programas que limita o recurso às linhas metodológicas propostas. A Inspeção também assinala algumas dificuldades de articulação nos 7º e 10º anos.

Biologia. A Associação Portuguesa de Biólogos discorda da ausência de Biologia no 9º ano, o que constitui uma interrupção, para os que prosseguem estudos nas áreas chamadas de ciências, e um fim prematuro, para os outros.

Quanto aos programas, considera correcta a integração do geológico com o biológico, no 2º ciclo do ensino básico, a exigir, no entanto, um esforço específico de formação dos docentes tanto mais que "tratar temas de uma forma elementar" exige "uma formação científica consistente" pois só consegue simplificar, quem domina

perfeitamente a matéria". Assinala que, no 3º ciclo do básico, os autores comprimiram em dois anos o que antes era para três e não atenderam às necessidades e características do desenvolvimento dos alunos nesta faixa etária; assim no 7º ano, a extensão do programa exige um sistema de aprendizagem impossível e embora o programa seja cientificamente coerente não se adequa à maturidade dos alunos e à sua capacidade em manejar conceitos distantes da sua vivência e capacidade de assimilação. O espaço para a descoberta poderá ser esmagado por uma avalanche de termos herméticos, como já se constata nos novos manuais. Lamenta a inexistência de módulos essenciais e módulos de desenvolvimento, o que permitiria diversificar as estratégias pedagógicas em função das características e motivação dos alunos. Relativamente ao 8º ano, considera que não é tratada de modo suficiente e adequado o seu contributo no domínio da Educação Sexual e da Educação para a Saúde, como aliás acontece também relativamente ao programa do 2º ciclo e aos do secundário. Estas observações reenviam para a questão do papel das várias disciplinas (formação transdisciplinar) na Área de Formação Pessoal e Social.

Globalmente, parece não ser abusivo concluir que esta Associação considera que a formação biológica é secundarizada em relação à formação físico-química: " a próxima geração não vai debater semi-condutores nem circuitos integrados, tal como hoje não se discutem válvulas e transistores".

Matemática. Os professores e investigadores ligados à Matemática consideram que é errado inserir a disciplina de Métodos Quantitativos no ensino secundário para quem não tem Matemática (como se sabe já foi deslocada para a Formação Técnica). Em vez disso, consideram que em todas as áreas do secundário deveria existir a Matemática (na nova

proposta dos planos curriculares para o ensino secundário já existe a Matemática em três das quatro áreas, embora não em todos os cursos tecnológicos). Consideram, no entanto, que os programas devem ser diferenciados consoante as áreas.

A Secção Educação e Matemática da SPCE, refere que se verifica com os novos programas do ensino básico uma evolução positiva; a APM salienta sobretudo os do 1º ciclo. Mas a SPM assinala que há aspectos "científicos", que não são meras diferenças de opinião, a ser revistos. Também a APM considera que os programas do secundário devem ser reformulados. De acordo com Inspeção, no entanto, não se evidencia nenhuma oposição acentuada a qualquer dos programas e todos eles são considerados inovadores, especialmente o do 2º ciclo.

Todos são unânimes em considerar que os programas são extensos pelo que é urgente a sua reformulação para garantir que o essencial seja coberto. Segundo a APM a extensão dos programas do secundário inviabiliza actividades mais abertas de exploração, investigação, resolução de problemas, realização de projectos, discussão e trabalho de grupo.

Tendo em conta as reformulações necessárias, sobretudo por causa da extensão, e a formação indispensável dos professores, convergem no sentido de afirmar que os programas não deviam ser generalizados em 92-93, embora haja quem proponha que isso acontecesse para os do 5º ano para acabar, o mais depressa possível, com os existentes que seriam deformadores.

Física. A Sociedade Portuguesa de Física considera os programas do ensino secundário globalmente adequados e ajustados ao quotidiano

tanto do ponto de vista metodológico, como dos conteúdos. Estima, no entanto, que há temas que, pela sua actualidade, deviam ser excluídos, como por exemplo a Electrónica e faz alguns outros pequenos reparos.

Francês. A Secção Educação e Línguas Estrangeiras da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação considera que, em geral, os programas "se inserem nas linhas orientadoras que a formação de professores e a investigação em Didáctica das Línguas têm apontado". Assinala, no entanto, algumas contradições das quais podem derivar práticas de tipo "tradicional" ou de tipo "interaccional", conforme a entrada de leitura dos professores forem os conteúdos ou as sugestões metodológicas.

A Associação dos Professores de Francês (APF) estima os objectivos e os conteúdos aceitáveis e correctos, ainda que considere algumas áreas temáticas inadequadas para os grupos etários respectivos.

Inglês. A Associação Nacional dos Professores de Língua Inglesa concorda com os princípios e orientações já publicados nos primeiros volumes do currículo do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Mas não se pode pronunciar sobre os novos programas por ainda estarem a ser elaborados pela DGEBS e não possuírem qualquer documentação sobre os mesmos, que aliás solicitam.

3. Inovações curriculares e de complemento curricular

Têm sido consideradas como as principais inovações curriculares desta reforma a criação da Área Escola, da Área de Formação Pessoal e

Social, das Formações Transdisciplinares e da Área de Actividades de Complemento Curricular.

a. Área Escola

Alguns professores consideram que a perspectiva Área Escola, de natureza curricular e obrigatória, mais a Área de Actividades de Complemento Curricular, de frequência livre, parece ter vantagens relativamente à perspectiva da Escola Cultural, centrada nas actividades extra-curriculares. Mas o próprio Grupo de Trabalho Fraústo "não se reconhece no esquema organizativo que veio a ser definido, designadamente pelo seu carácter exclusivamente regulamentar de feição quase unitária". E prossegue: "As experiências inovadoras já muito enraizadas em grande número de escolas não foram suficientemente analisadas, nem divulgado o espírito flexível da proposta inicial" (Relatório Final, 3ª Fase, p.38-39).

Sendo uma área em que quase todo o desenvolvimento curricular terá de ser efectuado na escola, em vez de vir já grandemente preparado de fora, como acontece nas outras áreas e disciplinas curriculares, é previsível que se verifiquem dificuldades especiais, tanto mais que toda a organização escolar está feita para a execução local de fatias distintas e já elaboradas.

Enquanto uns referem que há algumas iniciativas com interesse, mas longe de atingir o alcance previsto com o enquadramento legal, outros assinalam que as experiências não se revelaram muito positivas. Outros ainda, verificam que a Área Escola se sobrepõe à Área de Complemento Curricular: alguns transferem para a Área Escola experiências que tinham de complemento curricular. Ora, consideram

que esta pode e deve complementar a Área Escola, mas não substituir-se-lhe; a Área Escola é trabalho *lectivo*, com a conseqüente valorização, e é para todos os alunos (e não apenas para aqueles que já se interessam e, por isso, se inscrevem mais nas actividades livres).

Não é de estranhar a referência generalizada ao facto de ser de mais fácil realização no 1º ciclo, devido à monodocência. Segundo o recente inquérito do IIE, os professores deste ciclo "reconhecem que através daquela área têm surgido efeitos considerados positivos a três níveis: (a) envolvimento dos diversos intervenientes (ex: professores, alunos, comunidade); (b) sucesso escolar e desenvolvimento dos alunos; e (c) relações com o meio". Mesmo assim, outros testemunhos aludem às dificuldades emergentes do facto dos docentes estarem pouco habituados a normativos flexíveis; é, aliás, frequente, neste e noutros ciclos, a referência à indefinição da Área. De facto, de acordo com o referido inquérito do IIE, os professores pensam que "a consecução plena dos objectivos previstos para esta área não é possível sem indicações mais precisas e explícitas que orientam as actividades a desenvolver naquele âmbito".

Nos outros ciclos, os professores do inquérito do IIE identificam os mesmos efeitos positivos da Área Escola, mas consideram que o seu desenvolvimento tem sido condicionado sobretudo por falta de linhas orientadoras, de formação de professores e de recursos. Outras fontes referem que se começa por não saber como motivar os professores a trabalhar em conjunto, para além de ser difícil encontrar lugar e, sobretudo, ocasião para os juntar. E depois, há o receio de não vir a cumprir os programas de cada disciplina, em virtude do envolvimento em projectos multidisciplinares. Também é certo que sendo todo o desenvolvimento curricular de base disciplinar é difícil quebrar esta

lógica, como é o objectivo da Área Escola. Acresce não só a dificuldade em considerar objectivos não cognitivos, como ainda em avaliar os alunos relativamente aos mesmos.

Avança-se, aludindo à ausência da preparação dos professores para o planeamento pedagógico e ao pouco que foi feito neste sentido, à falta de estrutura pedagógica da escola e de autoridade do Conselho Directivo para "forçar os grupos de trabalho" a "planear efectivamente". E lembra-se que, quando se começa a trabalhar em grupo, surgem os conflitos entre professores.

Em resumo, tudo vai no sentido oposto às condições necessárias para a produção curricular conjunta na escola; ora a Área Escola é uma boa ocasião para ensaiar a autonomia curricular da escola (quase 10% do horário anual dos alunos). Há quem sugira que a generalização da Área Escola só devia ser feita depois de mais experimentação melhor acompanhada.

b. Área de Formação Pessoal e Social

A tónica geral é de que os alunos estão motivados e satisfeitos, sendo o clima de toda a escola favorável a esta área. "Da parte dos alunos — refere um inquérito do IIE, específico sobre esta área — pode identificar-se um grau elevado de participação e um grande interesse pelas temáticas abordadas, sobretudo porque eram assuntos que os preocupavam, porque eram actuais, e porque nunca o tinham visto tratados na escola. Esta apreciação pode estar na origem da quase unanimidade em torno da diferença que os alunos encontraram entre esta hora e os restantes tempos curriculares". Tenha-se presente que esta disciplina não conta para passar ou reprovar. Não tem havido

dificuldades na abordagem dos temas propostos e a realização é, em geral, superior ao que se passa nas outras vertentes dos planos curriculares. O inquérito do IIE ouviu os alunos os quais, na sua quase totalidade, deram maior ênfase a aspectos como o desenvolvimento da sua capacidade de discutir, a maior segurança e capacidade de afirmação pessoal e a participação mais activa na vida da escola"; os professores, por sua vez, assinalam "o desenvolvimento do espírito crítico e de tolerância e a melhoria do relacionamento mútuo"; os encarregados de educação, finalmente, salientam maior responsabilidade e interiorização de valores e abertura ao diálogo, cooperação e solidariedade.

Observe-se que, quase sempre, se está a falar da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e, quando muito, ainda do programa de Educação Cívica. Quanto ao contributo de todas as disciplinas (formação transdisciplinar) e da Área Escola para a Formação Pessoal e Social, poucas referências directas aparecem.

Lembre-se que a preparação para esta Área seguiu uma outra metodologia, com a qual os professores estão satisfeitos, embora a considerem exigente, tanto mais que se efectua em horário pós-laboral. Recorde-se, também, que o calendário de experimentação e generalização desta Área é outro.

Há, no entanto, questões que são levantadas. A primeira continua a ser a mesma: o facto da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) ser alternativa à de Religião e Moral. Como refere um relatório intercalar do IIE, a rejeição é unânime (professores, representante das Direcções Regionais, da Inspeção e das Escolas Superiores de Educação). Em termos de argumentos pragmáticos, verifica-se que

diminuem as turmas de Religião e Moral e a disciplina de DPS começa a ser vista como uma ameaça àquela. Além disso, a constituição de turmas (para todas as disciplinas), separando os que têm Religião e Moral dos outros, é considerada perversa; se a opção for a separação dos alunos em cada turma, torna-se impossível o trabalho com o grupo-turma. Há mesmo professores que avançam não ser necessária a disciplina para a implementação da área ou, pelo menos, que o tempo próprio não precisa de ter carácter disciplinar.

Assinale-se, ainda, a perturbação que o programa de Educação Cívica introduz na Área Escola, no 3º ciclo: não fica servida nem uma nem outra. Propõe-se, mesmo, que os temas de Educação Cívica sejam inseridos na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, de que são uma componente, e que esta disciplina seja obrigatória para todos.

c. Formação Transdisciplinar

Quase não se ouviram referências a esta questão, se exceptuarmos as dos professores de Biologia atrás citados, nem quanto ao contributo de todas as disciplinas para a formação pessoal e social, nem quanto à aprendizagem de língua estrangeira e ao desenvolvimento vocacional. Tudo leva a crer que não tem sido objecto de preocupação. Seria necessária uma análise pormenorizada dos programas para evidenciar se esta ausência já aí se verifica.

d. Actividades de Complemento Curricular

Um relatório da IGE, de Julho de 1991, refere alguns elementos quanto a desenvolvimento destas actividades nas escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário então envolvidos na reforma curricular. Tais actividades desenrolam-se no âmbito de clubes

que na maior parte surgem por iniciativa dos docentes da experiência, embora haja casos em que a iniciativa partiu dos alunos. Foram identificados 154 clubes, predominando os de carácter artístico e desportivo; as actividades de carácter tecnológico atraem bastante os alunos do 3º ciclo e as inscrições não são elevadas nas actividades de aproximação ao meio.

Já no que se refere ao 1º ciclo, um relatório da IGE, de Abril de 1992, relata que "a maioria das escolas não desenvolveu ou deixou desenvolver a actividade de complemento curricular. (...) A falta de recursos humanos e materiais, a inexistência ou a indisponibilidade de quadros locais, a residência de professores fora da localidade onde se situa a escola, poderão ser alguns dos factores justificativos da actual situação".

4. Manuais

A Sociedade Portuguesa de Matemática sugere que os *manuais* sejam analisados, científica e pedagogicamente, por elementos independentes, sem esperar por denúncias. Quanto à escolha dos manuais nas escolas, há quem refira que a dinâmica da mesma está estreitamente ligada às relações públicas dos editores e ao facto de haver autores de programas que, simultaneamente, são professores acompanhantes e autores de manuais.

Há quem pense que do tipo de manuais e do uso que deles for feito depende que tudo fique na mesma ou aconteça alguma reforma no processo de ensino/aprendizagem. Os manuais podem não situar-se na linha das pedagogias activas e centradas no aluno; tendencialmente, o

manual apresenta as conclusões fruto da pesquisa dos seus autores e pode não promover a atitude de procura e de elaboração pessoal do aluno. Podem ser bons auxiliares para o *ensino* e não o serem para a *aprendizagem*. Um grupo de professores, do 1º ciclo de escolas da experiência escreve: "Não usamos manuais e temos todos os manuais ... pois preconizamos um ensino à base da pesquisa, onde a criança usa qualquer manual como fonte de informação para criar o seu próprio manual".

Mas os manuais são o livro do professor, do aluno e dos pais. Por eles muitos professores ("que não vão comprar os volumes dos programas") identificam os programas e actualizam os seus conhecimentos; também são a única fonte de saber escolar para muitos alunos em várias disciplinas; e, é por eles, que os pais, que acompanham a escolaridade dos filhos, se governam.

5. Avaliação dos alunos

Foi referida a incompatibilidade entre o novo sistema de avaliação e as orientações que sobre esta são dadas nos programas. Mas foi, igualmente, assinalado que as propostas expressas nos programas não estão a ser tomadas em conta porque não há o hábito de utilizar a avaliação como parte integrante e reguladora da aprendizagem.

De qualquer modo, é frequente a apreensão quanto ao carácter extraordinário da retenção do aluno; receia-se que isso venha a

corresponder a passagens administrativas e ao aumento do analfabetismo^(*).

II. PROCESSO DE ELABORAÇÃO, EXPERIMENTAÇÃO E GENERALIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

São bastantes as referências críticas ao proceso de elaboração, experimentação e generalização do desenvolvimento curricular relativos aos ensinos básico e secundário.

Como apreciação global registre-se, que, para alguns, toda esta reforma *não se baseia em diagnósticos da situação e também não se lhe vêem metas*. Especificando, a Associação Portuguesa de Biólogos considera que a reforma dos programas não foi precedida de uma avaliação dos existentes; não houve uma análise ampla, participada e minuciosa dos curricula, ano a ano e disciplina a disciplina; em vez de avaliar para reformar, reformou-se para depois avaliar (talvez); foi "apagar o quadro e escrever de novo"; assim se hipotecam os próximos vinte anos.

Uma crítica bastante generalizada tem a ver com o *calendário da experimentação* conducente à fixação de programas definitivos e à sua

(*) Recorde-se que, quando as opiniões foram recolhidas não havia nenhum novo modelo a ser experimentado e encontrava-se em revisão o definido pelo ministro Roberto Carneiro.

generalização. Esta foi precipitada, não tendo sido orientada por motivos educativos, mas apenas por razões de "pressa política". O próprio Grupo Fraústo refere no seu relatório que as metas superiormente definidas num primeiro momento (prevendo um alargamento mais progressivo da rede de experiência até à generalização) foram superiormente alteradas em Abril de 1990, o que veio a perturbar o andamento normal da elaboração dos programas. E isto "por se tratar de um processo negocial envolvendo um elevado número de professores (21 equipas integrando 129 elementos)" onde "haveria que esbater algum egocentrismo e cooperativismo disciplinares e aproximar concepções curriculares por vezes notoriamente diferenciadas entre equipas e, por vezes, dentro da mesma equipa" (Relatório Final, 3ª Fase, p. 6).

Por outro lado, considerava o Grupo Fraústo que a reforma curricular devia ser gradual e basear-se "na relação dialéctica lançamento experimental da reforma/construção gradualista da 'reforma da reforma'"(p. 19).

O mesmo relatório refere também, o que foi igualmente acentuado por outras pessoas, o facto do processo de elaboração dos programas não ter beneficiado "da publicação atempada de orientações ou normativas em áreas com ele intimamente inter-relacionadas na perspectiva da proposta dinâmica que sempre se defendeu" (p. 7). O Grupo tinha em mente alguns dos diplomas "que se prendem com a vida escolar e com a actuação dos professores, por sempre ter considerado que esses são os vectores fundamentais para o sucesso ou inêxito das transformações pretendidas" (p. 7).

O facto de o novo regime de avaliação dos alunos não ser experimentado ao mesmo tempo que os novos programas é também criticamente referido. E a sua aplicação generalizada, a partir de 92-93, sem um período de ensaio, também merece muitas reservas.

Quanto ao *processo de elaboração dos programas* surgem interrogações acerca da constituição dos grupos de autores e da presença pouco significativa de pessoas ligadas ao ensino superior, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento curricular em geral e das várias disciplinas ou áreas disciplinares, em especial.

Assinale-se que, por vezes, se ouve dizer que não se descortina facilmente o que qualifica certas pessoas para aparecerem como autores de programas, formadores ou professores acompanhantes.

Muito concretamente, a Secção Educação e Arte da SPCE lastima o secretismo e não justificação dos critérios de escolha dos autores dos programas. Para a Associação Portuguesa de Biólogos os programas, foram elaborados "por obscuros trabalhos de gabinete e bastidores, à revelia e arripio das ideias semeadas e desenvolvidas por todo o País", urgindo um debate até agora adiado.

Já a Associação dos Professores de Matemática (APM) salienta o espírito de abertura e diálogo das equipas de redacção dos programas, bem como a sua receptividade às críticas. A Secção Educação e Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação considera, no entanto, que a elaboração foi realizada com fraca participação dos professores, da comunidade matemática e dos docentes ligados à educação matemática. Também a Sociedade Portuguesa de Matemática (SPM) estima que devia existir uma maior

participação das escolas superiores e lastima que não fossem dados ouvidos às suas considerações.

Na experimentação dos programas há que distinguir a preparação e acompanhamento dos professores experimentadores, as actividades destes e a recolha de dados para reformulação dos programas e para avaliação da experiência.

A pressão sobre os experimentadores, no sentido de cumprirem os programas, em certos casos teria sido excessiva. Daí resultou a impossibilidade de praticar as metodologias activas propostas e a prioridade da aquisição de conhecimentos em detrimento das outras vertentes da formação integral.

Chama-se ainda a atenção para a sobrecarga de trabalhos dos professores na medida em que tiveram de produzir materiais didácticos pois estes eram inexistentes ou insuficientes.

As acções de preparação a nível nacional ou regional são consideradas proveitosas. As que ocorrem nas escolas são consideradas menos ajustadas: os professores reformadores defenderiam uma formação centralizada, ainda que articulada com as reais necessidades da escola. A Secção Educação e Arte da SPCE adianta que, na experimentação, tem havido insuficiente formação dos formadores e dos experimentadores.

Quanto ao acompanhamento e recolha de dados para reformulação dos programas e avaliação da experiência, todos referem a multiplicidade de instâncias envolvidas e o volume de informação solicitada, registando-se mesmo sobreposições nos pedidos formulados

("preenchemos muitos inquéritos e os mesmos para diferentes instituições", é a imagem que guardam).

O recente inquérito do IIE destaca que em todos os ciclos do ensino básico os professores não têm uma opinião positiva ou mostram-se muito insatisfeitos "relativamente à actuação do Ministério da Educação, nomeadamente no que diz respeito aos apoios prestados, á formação de professores e à divulgação de informação". Assinale-se, no entanto, que para os professores do 1º ciclo e segundo o mesmo inquérito "a IGE, tal como o verificado no estudo realizado em 90/91, continua a ser o organismo do Ministério da Educação que (...) mais e melhor os tem apoiado".

Acerca das condições de experimentação dos programas, a Sociedade Portuguesa de Matemática fala da "forma deficiente e pouco séria como (o Ministério) construiu (ou não construiu) as condições de execução e de acompanhamento da experiência dos novos programas não tendo a formação dos experimentadores obedecido a planos sérios. Apenas teriam sido acompanhados com controles burocráticos. A secção de Matemática SPCE assinala improvisação e falta de rigor, salienta a reescrita dos programas sem avaliação aceitável e propõe a reformulação do modelo de avaliação da experiência.

A Associação Portuguesa de Biólogos, sendo muito crítica em relação à estrutura curricular e aos programas anteriores, considera que da esperança reencontrada, durante o debate desencadeado pela Comissão de Reforma, emergiu a frustração face "à implementação precipitada e plena de convulsões da Reforma Educativa" que em vez de ser "um importante processo experimental" tem sido "um enorme e

incipiente improviso" calendarizado em função de previsões exteriores no sistema.

Quanto à *generalização*, além do seu carácter apressado, refere-se que a preparação dos professores está longe de corresponder à que os novos programas e inovações curriculares exigem. Seria melhor atrasá-la do que aumentar a probabilidade de que continue tudo na mesma. Na opinião de alguns professores das escolas do 1º ciclo onde a reforma foi experimentada, os colegas das escolas da generalização estão a fazer como sempre fizeram e nem outra coisa seria de esperar da preparação que foi feita. E haveria professores envolvidos na generalização dos novos programas do 1º ciclo que nem sequer os conhecem. Lamenta-se, aliás, que o Ministério não tivesse investido pelo menos na distribuição gratuita dos programas pelos professores.

A ideia que parece estar subjacente à generalização é a de que para experimentar é necessário proporcionar condições especiais às escolas mas, depois, para generalizar a mesma coisa, já não é preciso preocupar-se com tais condições especiais.

III. CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO

Como observação geral, há quem refira que jamais foi feita uma análise cuidada e sobretudo articulada das condições necessárias para a implementação da reforma curricular (na qual se inclui a prossecução dos objectivos por parte dos alunos, convém ter presente) seguida de planeamento em consonância. Houve quem assinalasse que se tem abusado da esperança na mudança de atitudes por parte dos professores, em vez de se procurar mudar as respectivas condições de

trabalho e os recursos disponíveis. Lembra-se, mesmo, que as reformas estruturais são as relativas à gestão das escolas, à carreira e formação de professores (inicial, especializada e contínua) e à rede escolar. Em vez disso, o Ministério da Educação teria dado a prioridade à reforma curricular, talvez porque não "mexia" em nada. O próprio Grupo Fraústo considerava que a construção da reforma curricular devia ser gradual e "basear-se numa avaliação cuidada da existência de condições para a sua execução". Entre essas condições salientava "como referencial básico a autonomia das escolas", de tal modo que as ideias do desenvolvimento curricular realizado a nível central deviam ser entendidas "como sugestões e nunca como modelos prescritivos a adoptar rigidamente" (Relatório Final, 3ª Fase, p. 18).

Autonomia das escolas. Está a dar apenas os primeiros passos e, embora se registem alguns progressos, ainda não se sentem muitos efeitos. As experiências mais positivas verificar-se-iam quando as instituições locais e as associações de pais são mais participativas. No dizer da Inspeção, faltam normativos relativos à gestão dos currículos, dos tempos escolares, da formação e gestão do pessoal. Por outro lado, verifica-se o peso da habituação à gestão centralizada, a ausência de formação em planeamento pedagógico, a motivação insuficiente dos professores e a falta de autoridade da direcção das escolas. É mesmo referido que certos gestores parecem considerar que a autonomia consiste na concessão de facilidades sem avaliação das responsabilidades que daí advêm. Mas há quem receie que o acento posto na autonomia das escolas possa ser apenas uma maneira de as responsabilizar pelos resultados que não dependem apenas delas, isto é, de as responsabilizar sem proporcionar os meios organizativos e de recursos. Ou, então, que se trata de autonomia para aplicar a reforma

do Ministério; se fosse para assumir uma real autonomia, o Ministério não deixaria.

Um relatório da DGEBS, onde a experiência já é considerada gratificante, identifica os seguintes pontos críticos relativamente à autonomia das escolas: (i) "ausência de estabilidade de um corpo docente qualificado"; (ii) "ausência de formação dos órgãos de gestão"; (iii) "a ausência de formação específica do pessoal não-docente; (iv) a existência de cortes orçamentais em momentos avançados do ano civil"; (v) "o excessivo peso da Administração Central e Regional" (p. 4).

Rede escolar. A reorganização da rede escolar, tendo em conta sobretudo o número de escolas do 1º ciclo de professor único, é largamente referido como uma condição para a implementação da reforma.

Professores . À cabeça vêm as necessidades de formação. O recente inquérito do IIE refere que, no 2º e 3º ciclo, "a formação de professores, não tendo abrangido a totalidade dos professores experimentadores e não se tendo revelado eficaz (na opinião da maioria dos docentes), continua ainda a ser insuficiente para a implementação dos novos programas, sobretudo no âmbito da Avaliação e da Área Escola". Mas outras fontes especificaram um pouco mais a questão. Para começar, lembra-se o facto de, em certos casos, a formação inicial não estar adequada às disciplinas leccionadas e aos seus programas, o que reenvia ao problema da *definição de habilitações para a docência*, que urge. E, depois, há regiões ou disciplinas onde o número de professores apenas com habilitação suficiente é significativo.

Em termos de formação contínua, vários programas exigem preparação que muitos professores não possuem. Mais especificamente para os professores do 1º ciclo, citam-se as necessidades de formação em Matemática, nas áreas de expressão e na capacidade de utilizar estratégias diversificadas; a APECV considera positivo se houver um professor especializado para as expressões.

A Secção Educação e Arte da SPCE, relativamente ao perfil dos professores de *Educação Visual e Tecnológica*, no 2º ciclo, estima que os formados pelas ESEs e CIFOPs dificilmente poderão ser competentes no campo das expressões e que, se os professores da disciplina vierem a ser apenas os de Trabalhos Manuais, isso representará um retrocesso de 40 anos. A Inspeção lembra que a metodologia proposta para a *Educação Visual* no 3º ciclo exige formação tecnológica diversificada por parte dos professores. A APEVC também alude às necessidades de formação dos professores. A APEM e a JMP consideram necessárias acções de actualização para a implementação dos programas de *Educação Musical*.

A Inspeção refere dificuldades de execução na *História e Geografia de Portugal*, no 2º ciclo, por falta de formação de base dos professores para leccionar Geografia.

Relativamente às condições de execução dos programas de *Matemática*, todas as associações do sector insistem na necessidade de formação de professores (para alguns a situação seria mesmo catastrófica) e de um plano adequado para o efeito. A SPM refere que a formação inicial em Matemática dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo é incompleta e discorda que, para o ingresso

nos respectivos cursos, não seja exigida formação de base em Matemática.

A Associação dos Professores de *Francês* duvida que a maior parte dos professores tenha a preparação necessária para a execução das sugestões metodológicas dos respectivos programas, tendo em vista a prossecução do sucesso dos alunos.

A Associação de Professores de História assinala que a generalização se inicia sem a necessária formação de professores.

Mas as necessidades de formação não são apenas as que se relacionam com as disciplinas de cada professor. Há constantes referências a outras necessidades: avaliação formativa, planeamento da acção pedagógica, desenvolvimento curricular local, trabalho interdisciplinar e de projecto, área escola, dinâmica de grupo.

Também não ficou esquecido o alerta: convém clarificar se a formação é centrada na escola ou nos indivíduos. Só a primeira garante a implementação local da reforma.

Outros aspectos relativos aos professores são os que têm a ver com a respectiva *colocação, organização e distribuição do serviço lectivo e horário de trabalho*. Sem estabilidade de professores, não é possível trabalho continuado; a excessiva permanência numa escola, no entanto, não facilita a renovação de quadros e, em consequência, de práticas. A organização do serviço docente, que não se baseie na constituição de equipas educativas, torna impossível a implementação da reforma curricular. A distribuição de serviço lectivo que não privilegie o trabalho com os mesmos alunos ao longo de um ciclo, dificulta entre outras coisas a realização da perspectiva subjacente ao novo regime de

avaliação: ritmos diferentes de progressão conforme os alunos. Quanto ao horário de trabalho, é referida a necessidade de regulamentar a componente não-lectiva deste. De facto, a reforma vem evidenciar, ainda mais, que a actividade dos professores não se confina às suas aulas e respectiva preparação ou avaliação das provas ou trabalhos dos alunos; a participação noutras tarefas, sobretudo de trabalho em grupo com os colegas, dependeria da regulamentação da componente não-lectiva do horário dos professores.

Quanto aos *Serviços de Psicologia*, professores de várias escolas referiram a importância da sua implementação. Na esteira desta *diversificação dos profissionais de educação na escola*, houve professores que referiram ainda outras necessidades: técnicos dos centros de recursos, animadores culturais, ...

Meios materiais. Acerca destes refere-se que houve um apoio privilegiado às escolas onde se experimentou ou iniciou a reforma, mas sabe-se que tal esforço não vai ser generalizado.

Entre as exigências materiais cita-se, para começar, a necessidade de espaços para as actividades de compensação educativa e de complemento curricular. Depois são os recursos para a realização das metodologias activas e centradas nos alunos, para os trabalhos de grupo, de pesquisa: espaços específicos para certas actividades, armários, laboratórios, bibliotecas, equipamento audio-visual. (Para, por exemplo, fomentar a leitura dos alunos, além de não centrar o processo de ensino/aprendizagem nos manuais escolares, é preciso que haja livros para ler). Na opinião da Inspeção muitas destas condições são deficientes ou inexistentes. O mais recente inquérito do IIE acentua que para os professores do 2º e 3º ciclos "os recursos materiais

disponíveis nas escolas não estão ainda adequados à implementação dos novos programas".

Mais especificamente, a APECV interroga-se sobre a exequibilidade dos programas do 1º ciclo, no domínio das expressões, por carências de espaço e equipamentos; também refere necessidades de equipamentos e espaços para os outros níveis. Para a Educação Visual no 3º ciclo, a Inspeção reconhece que a metodologia proposta exige adequação do espaço físico da sala de aula, material e equipamento. A JMP também refere a necessidade de equipamentos para a Educação Musical. A Associação de Professores de Francês duvida que as escolas tenham as verbas para o material indispensável relacionado com o recurso às novas tecnologias e à realização frequente de avaliações formativas. A Associação de Professores de História também assinala a ausência de recursos indispensáveis à inovação que se pretende.

Apareceu ainda uma ou outra referência por parte dos professores à necessidade de *avaliar o sistema educativo*. Esta questão também surge no quadro da apreciação da função das provas aferidas inseridas no regime de avaliação dos alunos. Sendo usadas para aferição da eficácia da escola, não irão desvalorizar o investimento desta em todos os objectivos que aquelas não medirem? E será possível avaliar a eficácia das escolas sem considerar as diferentes condições de entrada dos alunos e os diferentes processos que as escolas podem proporcionar em função dos recursos de que dispõem? Ou todas as diferenças entre escolas serão atribuídas ao trabalho dos professores?

Foi ainda referida a necessidade de sensibilizar a opinião pública e os pais para as novas perspectivas metodológicas quer de ensino/aprendizagem, quer de avaliação, caso contrário a

incompreensão e resistência exteriores, nomeadamente dos pais, pode dificultar a mudança necessária.