

Competências Essenciais no Currículo: que práticas nas escolas?

Luisa Alonso*

“As mudanças em educação não só são necessárias e inevitáveis, devem ser entendidas e encaradas como a expressão de um compromisso decidido e sustentável no tempo, como um propósito moral e social marcando uma diferença positiva nas vidas de todos os alunos, bem como a aspiração de revitalizar as conexões entre a educação e a vida social em democracia”. (Escudero, 2002:17)

Quero iniciar a intervenção cumprimentando o Presidente do Conselho Nacional de Educação e agradecer-lhe o convite que me fez para estar aqui presente; também à Fundação Calouste Gulbenkian, aqui representada pelo Dr. Carmelo Rosa. Quero ainda agradecer aos colegas que apresentaram o relatório sobre *Saberes Básicos* e, especialmente, ao Prof. António Cachapuz que, junto com a Prof.^a Maria do Céu Roldão, me fez o convite para poder estar aqui hoje e apresentar algumas reflexões que temos vindo a desenvolver no âmbito de um projecto que se denomina “PIIC – Projecto de Investigação sobre Inovação Curricular”, que estamos a desenvolver no Centro de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, em colaboração com a Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, e que é financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian. Neste projecto pretendemos, fundamentalmente, avaliar o impacto do Projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) na mudança das práticas curriculares. Como sabem, a GFC desenvolveu-se numa rede de escolas desde 1996, a partir da denominada *Reflexão Participada dos Currículos*, até 2001, quando foi publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, que veio definir as grandes linhas da Reorganização Curricular, que está actualmente em curso nas escolas do ensino básico.

* Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança

Os resultados do estudo que vamos apresentar são provisórios e parciais, já que o projecto PIIC encontra-se ainda em fase de desenvolvimento, pelo que utilizarei a designação de *tendências*, já que os dados representam somente um dos aspectos que estamos a abordar no âmbito deste projecto, em que se cruzam diferentes perspectivas e estratégias de investigação, quantitativas e qualitativas.

O contexto social e cultural

A emergência do conceito de "formação ao longo da vida" (*life-long learning*) é uma realidade actual que afecta todas as profissões e cidadãos, enquanto forma de confronto com os desafios do mundo actual. Esta realidade tem-se imposto, também, no campo da educação e da formação de professores como um tema prioritário na agenda de finais do século XX e princípios do século XXI.

O mundo atravessa um período de transição e de *mudanças complexas e profundas* que afectam todas as dimensões da vida, nos seus aspectos físicos, sociais e económicos, intelectuais, morais e espirituais. *O Livro Branco da Comissão Europeia sobre a Educação e a Formação* (1995) define três grandes “choques motores” da necessidade de promover uma “sociedade cognitiva ou educativa”: (1) a mundialização da economia e das mudanças; (2) a sociedade da informação e comunicação; e (3) o desenvolvimento de uma civilização científica e técnica. Do mesmo modo, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, *Educação, um Tesouro a Descobrir*, reflectindo sobre algumas das características da sociedade actual – a interdependência planetária e a globalização, a inclusão/exclusão social e a participação democrática, o crescimento económico e humano desigual –, propõe, como ideia central, colocar *a educação durante toda a vida* no coração da sociedade. Esta noção extravasa as distinções tradicionais entre educação básica ou inicial e permanente, em que as possibilidades de aprendizagem e de realização do potencial de cada um não têm limites de idade, sexo ou de condição social.

A reflexão sobre esta realidade “leva a escola a ampliar e diversificar as suas funções educativas, preparando os alunos para *compreenderem* e *participarem* na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver, *dando um sentido* às aprendizagens e desenvolvendo competências e atitudes adequadas” (Alonso, 1994a:4). Como também assinala Fullan (1993:136) o *desenvolvimento intelectual* (educação para a compreensão e reflexão), o *desenvolvimento social* (aprendizagem da solidariedade e colaboração) tornam-se fundamentais para o futuro da humanidade numa sociedade cognitiva (*learning society*) permitindo às pessoas adquirir uma disposição positiva para *confrontar a mudança* constante e a complexidade social, ou seja, a capacidade para aprender e lidar com a mudança e a incerteza.

Neste mesmo sentido se pronuncia o Relatório da UNESCO (1996), acima citado, ao colocar *quatro pilares da educação* para o século XXI, como bússola que permita navegar na complexidade e agitação do mundo actual, resumidos nas atitudes de “*aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver em comum*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes” (*Ibid.*:77).

Apesar destas aspirações, se olharmos para as práticas que imperam na escola actual, ainda encontramos nelas resquícios de uma *concepção estática e compartimentada do conhecimento e da aprendizagem*, entendida como acumulação passiva, linear e individualista de conhecimentos, em que predomina a função instrutiva face à formação integral, dando prioridade aos conteúdos conceptuais e factuais em detrimento dos procedimentais e atitudinais e em que as aprendizagens académicas são desligadas das aprendizagens experienciais, com a conseqüente falta de significado e funcionalidade (Alonso, 1994b). A falta de *relevância das aprendizagens escolares para a vida* e para o mundo do trabalho e uma competição cada vez maior entre o conhecimento adquirido dentro da escola e o adquirido fora desta, são alguns dos problemas fulcrais da escolarização actual, o que reclama, segundo Gimeno, (2001), um tipo de escolaridade mais

“substanciada”, não para incluir no currículo mais conteúdos, comprimindo ainda mais a experiência, mas antes para os tornar mais relevantes para a vida, numa sociedade da aprendizagem permanente.

A escola, que deveria ser considerada como uma *organização que aprende*, ainda se debate com a falta de um projecto para “a sociedade cognitiva ou educativa”, para o qual é fundamental repensar o currículo e reconsiderar o papel dos professores, enquanto mediadores fundamentais deste projecto.

Parece urgente, então, como se propõe no Relatório que aqui foi hoje apresentado (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2002), mudar os *ambientes de aprendizagem*, promovendo, nos professores e alunos, as competências básicas ou essenciais da *autoformação*, da *reflexividade*, da *comunicação* e da *resolução de problemas* e ainda da *capacidade de trabalhar em equipa*, todas elas necessárias para *aprender a aprender* e *aprender a continuar aprendendo* (Gimeno, 2001). Como aponta este autor, tudo o que melhore e amplie as capacidades de conhecimento do mundo e incremente a expressão e a comunicação, pode enriquecer-nos, se com isso nos construímos como pessoas mais sábias, mais racionais, mais justas, abertas e tolerantes.

A Reorganização Curricular e a Inovação das Práticas

É neste contexto e na tentativa de encontrar respostas adequadas a estes desafios da sociedade do conhecimento que se enquadra a Reorganização Curricular em curso no nosso sistema educativo, a qual pretende colocar no *coração* do currículo a aprendizagem de *competências e atitudes essenciais* para aprender a aprender e a lidar com a mudança, assim como para aprender a colaborar e a participar na melhoria da sociedade, através do exercício de uma cidadania esclarecida e activa. Nesta abordagem curricular, o conceito de *competência* ultrapassa o seu sentido tecnicista original, adquirindo uma orientação mais construtivista e integrada, que aponta para “a capacidade de *agir e reagir* de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da *mobilização e combinação* de conceitos, procedimentos e atitudes pessoais,

num contexto determinado, significativo e informado por valores” (Alonso, 2000:21).

O projecto de Reorganização Curricular, consubstanciado na definição de um desenho curricular comum para o ensino básico e sustentado numa abordagem de desenvolvimento curricular orientada para a aprendizagem de competências essenciais, orienta-se pelas seguintes ideias-força para a melhoria do educação básica para todos (Ministério da Educação, 1998):

O reforço da coerência e articulação vertical e horizontal do currículo, sustentado numa matriz curricular comum;

A promoção da formação integral de todos os alunos, através da definição de competências essenciais, enquanto instrumento fundamental para a conquista de referenciais nacionais de exigência e de qualidade;

A articulação do currículo com a avaliação, entendendo esta como um elemento regulador das aprendizagens e introduzindo dispositivos de avaliação externa;

O reforço da autonomia curricular das escolas, impulsionando a flexibilização do currículo e da organização pedagógica e a introdução de variantes curriculares específicas de âmbito regional e local.

Apesar de nas instâncias ministeriais não se ter encarado este projecto como uma reforma estrutural no sentido das reformas clássicas – talvez para fugir aos vícios do modelo científico-técnico predominante –, encontramos-nos, pela primeira, vez na história da educação escolar em Portugal, com a intenção de produzir mudanças estruturais de fundo que põem em causa o núcleo duro das invariantes organizacionais da escola, apontando para um novo paradigma de currículo, de profissionalidade docente, do papel do aluno e da própria escola.

Este processo iniciou-se em 1996, com a denominada *Reflexão Participada dos Currículos do Ensino Básico*, seguido de um período de cinco anos, em que se desenvolveu o Projecto de Gestão Flexível do Currículo (1997-2001) numa rede de escolas do país, com uma perspectiva de inovação ecológica, processual e evolutiva, que apostou na criação de uma *cultura de projecto* na escola.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, que define os princípios e plano estratégico de desenvolvimento da Reorganização Curricular, inicia-se uma nova fase que pretende a disseminação e generalização progressiva do Currículo Nacional a todas as escolas do ensino básico do país. Nas orientações que suportaram esta inovação propõe-se “uma concepção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto” (Abrantes, 2001:4), que entende as escolas como espaços de construção partilhada do currículo, através da criação de uma *cultura de projecto*, consubstanciada na ideia de *Projecto Curricular Integrado* (Alonso, 2002). Esta cultura de projecto sustenta-se na procura de *uma visão estratégica partilhada*, centrada na qualidade das aprendizagens, que se constrói com base na participação de todos os actores a partir da acção reflectida e avaliada, de forma continuada.

Apesar das intenções, verificou-se uma progressiva inversão de marcha no modelo de inovação que orientou a GFC, abandonando algumas ideias centrais que o caracterizaram, tais como a avaliação continuada, o acompanhamento formativo às escolas, a recolha e divulgação de experiências de sucesso e a clarificação do Projecto Curricular Nacional.

Em 2002, com a mudança de governo, procedeu-se à introdução de alterações no desenho curricular e de novas perspectivas na política educativa, nem sempre condizentes com a filosofia que informou a GFC e a Reorganização Curricular.

No Parecer que elaborámos sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001)¹ propusemos como condições indispensáveis para o sucesso da Reorganização Curricular as seguintes ideias:

- a reorganização curricular terá potencialidades inovadoras sempre que nas escolas se reunam algumas condições políticas, organizacionais, de formação, de

¹ Para uma apreciação crítica sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo que preparou o terreno para a Reorganização Curricular em curso, pode-se consultar o Parecer que elaborámos, no âmbito da avaliação externa deste processo (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001).

liderança, de participação e de apoio externo, que levem progressivamente a comunidade educativa a confrontar e reconsiderar as concepções e práticas predominantes na cultura escolar;

- caminhar lenta, mas de forma consistente, para um currículo mais integrado, no qual todos os alunos, na sua diversidade, se possam rever, é uma aspiração legítima e uma responsabilidade moral da escola básica actual;
- Possibilitar ambientes de aprendizagem que favoreçam a integração de saberes, o desenvolvimento da compreensão e do pensamento crítico, o aprender a ser, o aprender a colaborar, o aprender a resolver problemas e o exercício da cidadania, que nos parecem algumas das ideias centrais da Reorganização Curricular, é um desafio para a escola democrática que entre todos queremos construir.

Tendo por base as condições para a inovação, considerámos que, neste percurso, se deveria prosseguir de forma consistente, evolutiva e participada, o trabalho iniciado na GFC em três dimensões que, numa perspectiva articulada, permitiriam ir construindo uma *visão* cada vez mais partilhada e sustentada da mudança:

- na clarificação da *concepção e desenho curricular e dos níveis de construção*, de forma a que os alicerces do edifício que se está a construir (Projecto Curricular Nacional) apresente uma estrutura clara, consistente e aberta – estimuladora da construção de Projectos Curriculares diversificados e adequados às necessidades e características específicas dos alunos nos contextos diferenciados das escolas;
- na criação/disponibilização de *estruturas e condições* organizacionais *externas e internas às escolas* que, de forma articulada, apoiem e facilitem o *desenvolvimento e a gestão curricular flexível e integrada*, nomeadamente no que diz respeito à coordenação e trabalho colaborativo, à investigação, à produção de materiais curriculares, à formação inicial e contínua de professores e à avaliação e autoregulação da mudança;
- na criação de dispositivos de acompanhamento e de avaliação do desenvolvimento do Projecto Curricular Nacional que permita, com base na produção do conhecimento curricular gerado nas escolas, ir enriquecendo e melhorando a sua definição.

Com o intuito de prosseguir o trabalho de avaliação iniciado com este Parecer, do qual emergiram um *conjunto de problemáticas* que achamos importante aprofundar, iniciámos em 2003 um estudo de investigação com

vista a poder fazer um seguimento do impacto do Projecto de GFC e da Reorganização Curricular nas práticas das escolas, problemáticas essas que se constituem como *questões centrais* no PIIC, em que se insere o trabalho que a seguir apresentamos.

Que práticas nas escolas?

Tendo em conta a concepção presente na denominada Reorganização Curricular do Ensino Básico, que entende por currículo “o conjunto de aprendizagens e competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como o tipo de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos” (Decreto-Lei n.º 6/2001), neste estudo foi colocada a seguinte *questão central* que orientou o processo investigativo e que, por sua vez, foi especificada em *outras questões* subsidiárias que a acompanham:

Em que medida e de que forma as escolas e os seus actores (professores, alunos, pais, etc.) se apropriaram da abordagem curricular baseada no desenvolvimento de competências essenciais (de natureza transversal e específica).

- Existe um Currículo Nacional claro que orienta e estimula a mudança nas escolas?
- Como foi interpretado e apropriado pelas escolas nos seus projectos curriculares?
- Que práticas se têm desenvolvido nas escolas e como as podemos caracterizar?
- Que factores críticos condicionam estas práticas?
- Existe uma cultura de projecto nas escolas?

Metodologia

Foram realizadas 14 entrevistas a informantes-chave na área de Lisboa e de Braga, pretendendo-se que a amostra estivesse constituída por representantes de diferentes actores envolvidos neste processo, com

diferentes níveis de responsabilidade e implicação nos diferentes níveis do ensino básico:

- investigadores que se encontram a realizar estudos de caso em escolas;
- directores de Centros de Formação de Associação de Escolas;
- consultores de formação;
- formadores no âmbito da Formação Contínua;
- presidentes de Conselhos Executivos;
- coordenadores de Directores de Turma;
- professores.

As entrevistas foram respondidas por escrito, depois de ter sido realizado um contacto directo com cada pessoa, em que foi explicado o sentido e os objectivos do estudo.

Tendências gerais

Considerando este estudo como exploratório, não poderemos falar de conclusões mas antes de tendências gerais que, de acordo com as perspectivas dos informantes-chave, parece revelarem alguma consistência e persistência na realidade das escolas, de acordo com os diferentes olhares cruzados dos entrevistados.

Tendo em conta a falta de estudos publicados sobre este processo da Reorganização Curricular e o pouco tempo decorrido no seu desenvolvimento, pretende-se fundamentalmente fazer um *levantamento de temas e problemas*, sem ainda nos aventurarmos em interpretações e conclusões prematuras. Daí que nos pareceu adequado, neste momento, ouvir e sentir, o mais possível, o discurso directo dos entrevistados evidenciado através da análise de conteúdo realizada.

A partir dessa análise, foram constituídas três grandes metacategorias ou unidades temáticas agregadoras que, por sua vez, foram subdivididas em

categorias. As três metacategorias são: (a) apropriação da mudança; (b) factores constrangedores e (c) factores facilitadores.

a) Apropriação da mudança

Considerando a importância da interiorização pelos actores do significado e propósitos da mudança implicando-se activamente na sua direcção (Fullan, 1993 e Hargreaves, 1996), pretende-se nesta metacategoria perceber o grau e tipo de apropriação, considerando que esta implica uma “incidência nas formas de pensamento e de actuação dos indivíduos e, simultaneamente, nos contextos culturais e sociais em que elas acontecem, numa interacção entre as dimensões individuais sociais e institucionais” (Alonso, 1996). Assim, preocupámo-nos em perceber a natureza da apropriação a nível da compreensão do conceito de competência, dos seus significados e implicações educativas, através da sua mobilização na construção dos *projectos curriculares* (de escola e de turma) e nas práticas de ensino e avaliação.

Para a análise e apresentação dos dados sobre esta realidade foram construídas as seguintes categorias: diversidade; compreensão; articulação; burocratizarão; avaliação; práticas inovadoras; trabalho colaborativo; envolvimento de alunos e pais; dilemas, incertezas e desencanto.

Diversidade

A primeira ideia que se retira do discurso dos entrevistados é a de que existem *diferenças significativas* entre níveis de ensino, entre escolas, entre professores e entre grupos de referência dentro das escolas. Estas diferenças no *conteúdo* e na *forma* de se apropriarem e integrarem a abordagem de competências nas práticas profissionais, obedecem à conjugação de uma série de factores diversificados e complexos de ordem pessoal, cultural, organizativa e política, que mais adiante analisaremos.

“A situação nas escolas a este nível é a da mais completa diversidade. Há de tudo, como na farmácia. Profissionais dedicados conhecem bem os textos legais, aderem

às suas propostas, até realizaram algumas leituras e efectuaram pesquisas neste domínio. Destes, uns estão ligados à formação contínua de professores, são formadores. Outros nem isso: “apenas” têm funções que consideram de responsabilidade (por exemplo, coordenadores de DT) e procuram informar-se: frequentam acções de formação, apresentam propostas à respectiva escola, quer ao nível do Conselho Pedagógico, quer dos Conselhos de Turma no momento da elaboração do PCE e do PCT. Mas a grande maioria dos professores continua a Rotina. Está na escola para cumprir as suas obrigações: dar o Programa. Quem quiser que aprenda. E há ainda um reduzido grupo que paga para ter formação: mestrados, pós-graduações, etc. Mas pregam no deserto. Ninguém tem tempo para os ouvir.” (Entrev. 9)

Mas mesmo esta situação não é equivalente em todas as escolas. Numas domina a estagnação, noutras há esforço de mudança. Em cada escola, por sua vez, verifica-se a existência de *grupos* com posturas diferentes perante a inovação (líderes da inovação, inovadores activos, resistentes passivos e resistentes activos) o que cria *dinâmicas próprias* conforme a composição de cada grupo e a correlação de forças na liderança activa ou passiva dos processos de mudança.

“A apropriação da abordagem curricular baseada no desenvolvimento de competências básicas/essenciais é, por si só, indutora da mudança nas escolas. A força com que cada um dos grupos de professores influencia a escola é representativa da apropriação feita em torno do desenvolvimento de competências. A inovação presente no desenvolvimento dos projectos, por processos desenvolvidos de forma participada que permitem a efectiva adequação e flexibilização curricular, é espelho da qualidade da apropriação conseguida”. (Entrev. 2)

Assim, em algumas escolas, a maioria dos professores viu-se confrontada com a necessidade de encontrar significados que permitissem adequar as práticas educativas às orientações do Currículo Nacional, enquanto noutros ambientes educativos muitos professores mantiveram-se alheados da reflexão, deixando que pequenos grupos arcassem com essa responsabilidade.

Parece, também, existirem *diferenças significativas entre os três ciclos do ensino básico*, sendo o 2.º ciclo aquele em que se desenvolveram práticas mais consistentes, especialmente em torno dos *projectos*

curriculares de turma. Uma possível explicação desta evidência tem a ver com uma maior congruência entre a concepção e o desenho curricular proposto na Reorganização Curricular e a cultura das escolas do 2.º ciclo, as quais se identificaram mais rapidamente com os conceitos e as propostas de mudança. Por outro lado, foi neste ciclo que houve mais formação e apoio no âmbito do projecto de GFC.

“O 2.º ciclo é o nível de escolaridade onde se encontram, apesar de tudo, mais exemplos concretos de projectos interdisciplinares, onde, de alguma forma, os professores colaboram na tomada de decisões. A definição de competências prioritárias é, na generalidade, feita a partir das dez competências gerais do currículo nacional, sem indicação de níveis de desenvolvimento, sendo difícil entender a adequação aos alunos da turma. Essa definição mantém-se igual ao longo de todo o ano lectivo.” (Entrev. 2)

“No 3.º ciclo, com a nova reorganização curricular, assistimos a casos de professores que, para terem o seu horário completo, têm muitas turmas, o que inviabiliza qualquer projecto curricular. Este facto, por si só, impede que os professores tenham um conhecimento profundo da realidade das turmas e dos seus alunos, acrescido do elevado número de alunos por turma, o que também não facilita esse conhecimento. Por outro lado, só de agenda na mão o professor pode responder a uma panóplia de projectos curriculares de turma (Áreas de Projecto, Formação Cívica, dificuldades específicas das turmas, alunos com NEE, alunos com currículos adaptados, etc.).” (Entrev. 7)

Em resumo, nas diferentes entrevistas, reforça-se a ideia da diversidade de níveis e formas de compreensão dos conceitos e da sua incidência na mudança das práticas:

“Há os que dizem que apenas mudou o nome [...] Outros há que referem as competências como sendo um dos pontos fortes da Reorganização Curricular, mas de difícil aplicação na escola rígida, disciplinar e individualista que temos, em que é preciso ir dando passos pequenos [...] Há os que compreendem as competências como a possibilidade de se atribuir significado à aprendizagem dos alunos e ao trabalho dos professores e ainda há os entendem isto como algo utópico, complexo e impossível, sendo mais um discurso político do que educativo.” (Entrev. 5)

Compreensão

Verifica-se um certo nível de utilização, mais ou menos clara, dos novos conceitos, sem ainda se terem traduzido em práticas consistentes de ensino e avaliação, o que indicia que a compreensão partilhada de significados, a visão, que permitiria uma mobilização em práticas consistentes e articuladas, ainda não se verificou, quer pela falta de debate interno e acções de formação sistemáticas centradas na cultura e na organização da escola, quer pela incapacidade dos professores que, individualmente perceberam, poderem mudar as práticas a nível de escola. Ensinar de modo a desenvolver competências nos alunos, entendidas como saberes em uso, saberes mobilizáveis, implica uma reestruturação do próprio pensamento do professor, numa perspectiva de pensamento relacional, complexo e flexível, que não tem caracterizado os modos predominantes do conhecimento escolar, conscientes de que esta mudança não é apenas individual, mas implica necessariamente a dimensão colectiva da escola como organização.

“A necessidade de construírem projectos curriculares tendo como substrato um currículo por competências, levou as escolas a discutirem, entre outros, os conceitos de currículo, de projecto, de competência e de integração. A forma como estes conceitos foram apreendidos esteve dependente das estratégias postas em prática: a) A discussão ocupou apenas grupos restritos, aqueles grupos que ficaram responsáveis pela construção dos projectos (coordenadores de departamentos, directores de turma,...); b) A discussão foi alargada a toda a escola, promovendo-se espaços e tempos para tal.” (Entrev. 2).

“Reconhece-se, no entanto, um enorme esforço por parte dos docentes em interiorizarem os novos conceitos. Todavia, se esse esforço se reflecte a nível dos documentos produzidos nas escolas, referimo-nos aos *projectos curriculares de escola e de turma*, onde estão bem patentes os novos conceitos, a confusão instala-se nas práticas dos professores quando fazem tábua rasa destes documentos e continuam a agir numa lógica estritamente disciplinar, descurando, por exemplo, as competências transversais e formativas do currículo nacional. Os métodos de ensino continuam a ser recorrentemente expositivos, não havendo espaço na sala de aula para a apreensão e aplicação das competências essenciais.” (Entrev. 7)

“Por falta de tempo para a prática reflectida, há uma lógica de substituição de uns conceitos por outros sem mudar o significado.” (Entrev. 4)

Parece que as mudanças fundamentais deram-se a nível das *competências transversais*, especialmente porque foram estas que no discurso da GFC adquiriram uma maior visibilidade no que inicialmente se denominou *aprendizagens nucleares* e, mais tarde, competências transversais.

"Sente-se alguma preocupação com as competências transversais – relações interpessoais, recolha e tratamento de informação, comunicação, etc. –, mas fica sobretudo a nível da preocupação porque depois não há tempo e continua a trabalhar-se mais a nível do produto do que nos processos que é algo essencial no desenvolvimento de competências". (Entrev. 4)

De modo particular, verificam-se dificuldades na compreensão do significado do conceito de *competência* e da sua relação com o conceito de *objectivo* que fazia parte do saber profissional preexistente, arraigado na forma dos professores planificarem e orientarem o ensino, por influência das perspectivas curriculares tecnicistas, representadas entre nós pela denominada "pedagogia por objectivos".

"O conceito de competência não parece ter sido propriamente assimilado pelos professores. De um modo geral, entendem que existe uma alteração em termos de exigências, porventura uma orientação das suas práticas para uma visão menos atomística e mais relacional, no plano discursivo. No entanto, em termos práticos, a compreensão por parte dos professores parece ter sido superficial, substituindo-se em muitos casos na sua programação a palavra "objectivos" pela palavra "competências", com alteração da forma verbal ao conteúdo dos objectivos comportamentais." (Entrev. 10)

"O conceito de competência entrou na linguagem das pessoas mas não nas práticas, na formalização dos projectos e das planificações falam de competências, mas nas conversas informais continua-se a funcionar e falar de objectivos mínimos. Ainda não se interiorizou o significado em termos de mudança de metodologias e avaliação." (Entrev. 4)

Como afirma um dos sujeitos entrevistados, que se encontra a fazer um estudo de caso numa escola, parece haver um trabalho feito em dois tipos de registo, o registo do discurso, onde, em particular nas escolas que aderiram ao Projecto de Gestão Flexível do Currículo, tudo parece

corresponder ao que se espera que aconteça, e o registo da prática efectiva, onde tudo, praticamente, se mantém estático.

Articulação

A articulação entre o Referencial de Competências e o Programa é muito pouco visível nos *projectos curriculares*. Ainda existe um desconhecimento generalizado ou baixo nível de utilização do Currículo Nacional – Competências Essenciais, continuando o Programa ou o manual a comandar e regular o ensino e a avaliação.

“Depois de definido o currículo nacional, parece ter existido, de facto, alguma indefinição ao manter-se os programas. Estes estão orientados normalmente para uma concepção behaviorista do processo de ensino e aprendizagem, enquanto que o Currículo Nacional, a par com um desenvolvimento curricular contextualizado, encontra-se mais direccionado para uma perspectiva holística de desenvolvimento do aluno, para uma concepção de cariz construtivista do processo de ensino e aprendizagem, o que suscita questões de compatibilidade e questões de articulação aos professores, na sua prática. Se o Currículo Nacional é o suporte para uma diferente abordagem curricular, será de questionar se o facto de não lhe ter sido dado uma relevância maior contribuiu para uma deficiente apropriação, ou não apropriação mesmo, por parte dos professores, do vocabulário e dos esquemas de funcionamento mental e profissional que esta reorganização veio introduzir.” (Entrev. 10)

“Creio que a articulação entre os *Programas* e o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* ainda não se faz, na maioria das escolas, pelo menos com suficiente intencionalidade e de forma sistemática, se bem que, quando questionados directamente, os professores apontem para a necessidade dessa articulação [...] Relativamente à gestão curricular, também de uma forma geral, e excluindo alguns casos mais ou menos isolados, continua-se a ter como bíblia o ‘Programa’, ou melhor, o ‘Manual’. Isto ocorre tanto no 1.º como nos 2.º e 3.º ciclos. Talvez mais até nos dois últimos, com tudo o que isso implica.” (Entrev. 1).

“Acho que os professores têm mais um discurso de Manual do que de Programa. Falam em Manual para ‘dar’ ou ‘cumprir’, sendo que presenciei a chamada de atenção a um professor para que até ao Natal não ultrapassasse a página X, pois, senão corria o risco de ficar, como disse, “aos papéis com os alunos”. Parece que esta articulação, se há preocupação em fazê-la, será no grupo disciplinar e, depois, trabalhada em Departamentos. No entanto, aquilo que observei foi o director de

turma avançar com proposta de possíveis articulações, mas muito na base da discussão do Manual e das Áreas Curriculares Não Disciplinares.” (Entrev. 5)

Verifica-se, também, sobreposição ou *dificuldades de articulação entre Projecto Educativo, Projectos Curriculares, Plano de Actividades e Regulamento Interno*. O facto de estes dispositivos de definição da autonomia da escola terem surgido em momentos e contextos diferentes na definição da política educativa, pode traduzir-se numa certa confusão sobre o papel que cada um deles desempenha na clarificação do projecto de escola e da orientação de práticas articuladas e coerentes. Qual o âmbito de cada um? Quais as suas fronteiras e relações? Serão todos eles necessários ou bastaria um único documento/projecto que, tendo o currículo como núcleo central, articulasse, à sua volta, as dimensões socioeducativas, organizacionais, formativas e operacionais?

“Um dos problemas que se sente nas escolas é a inexistência de harmonia, coerência, entre os projectos (educativo, curricular de escola e curricular de turma). Apesar de terem níveis de abrangência diferentes nem sempre permitem o encaixe das orientações e das intervenções. São vistos e utilizados como projectos diferentes, sem grande relação entre eles e por isso, a sua operacionalização é difícil.” (Entrev. 2)

“Tem que se jogar com um puzzle complicado: Programas, Referencial de Competências, Regulamento Interno, Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola, Planificações de Grupo Disciplinar, Planificação do Departamento. Há também o Plano de Actividades da escola que é feito a partir das actividades propostas pelos departamentos e depois um grupo do Conselho Pedagógico faz o cozinhado e elabora o Plano de Actividades que é o mais vinculativo em termos de práticas. Nomenclaturas novas, mas a lógica segue igual e o Plano de Actividades regula e comanda tudo, assim como o Regulamento de Escola”. (Entrev. 4).

Os *projectos curriculares de turma* têm maior visibilidade e incidência nas práticas do que o projecto curricular de escola ou de agrupamento que, ou bem é desconhecido pela maioria dos professores ou, noutros casos, é visto como limitador da autonomia e criatividade das escolas, especialmente pelas do 1.º ciclo, integradas em agrupamentos verticais.

“De todos, o que tem ganho maiores níveis de operacionalização é o projecto curricular de turma. Tenho notado, neste último ano lectivo, um aumento da preocupação dos professores quanto à construção e desenvolvimento dos projectos curriculares de turma, procurando, por si, formação adequada (são os próprios professores que promovem a formação, apresentando a proposta aos conselhos pedagógicos, independentemente dos planos dos centros de formação ou de outras entidades).” (Entrev. 12)

“Os PCT são os únicos que movimentam um pouco e dão um espaço de autonomia [...] mas ainda há muitas turmas onde o PC não existe na prática. Só no papel.” (Entrev. 14)

Finalmente, *a articulação entre as funções e decisões dos grupos disciplinares, departamentos curriculares e conselhos de turma é pouco visível.*

“Os ‘Programas existentes são a lei’, só suplantados pelo ‘manual que é a Bíblia’. As competências essenciais são uma ‘moda passageira’ na opinião dos professores, não se articulando com os programas. Não existe um trabalho sério dos Departamentos e Grupos Disciplinares no sentido de articularem as Competências Essenciais e os Programas, depois de devidamente articulados em termos horizontais e verticais para que não se perca tempo a repetir o desenvolvimento de competências em diferentes anos de escolaridade.” (Entrev. 7)

Burocratização

Como tem demonstrado a história das inovações produzidas de fora para dentro ou num sentido predominante *top-down*, em que não se faz uma apropriação pessoal e colectiva das propostas de mudança, existe uma *tendência para a burocratização e rotinização* dos processos de construção dos Projectos Curriculares, tornando-se requisitos a *cumprir* mais do que instrumentos ou processos para melhorar as aprendizagens. Sabemos que “a autonomia construída faz-se através do jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios” (Barroso, 1996:185).

“Os projectos curriculares de turma são, para muitas escolas e professores, exigências dos órgãos de gestão do agrupamento, que os professores se vêm

forçados a cumprir, segundo regras e modelos fornecidos. Não são construções próprias, não são projectos individuais que pretendam responder às questões específicas de uma turma específica. Para além de uma caracterização mais ou menos completa e detalhada da turma, pouco encontramos em termos de plano de acção, de estratégias claras e concretas, adequadas à diversidade/heterogeneidade da turma e às problemáticas que apresenta.” (Entrev. 1)

“Ritualizaram-se mesmo estas práticas de gestão curricular, assistindo-se amiúde à reprodução destes documentos que, muitas vezes, transitam de escola para escola, independentemente das lógicas e contextos, subestimando-se os próprios projectos educativos.” (Entrev. 7)

“Pedi-se muito e exigiu-se tudo no papel antes de mudar a forma de pensar e de actuar. O órgão de gestão está aberto, mas tem medo do não cumprimento dos normativos. Existe actualmente uma obsessão com a legalidade e tudo o que era mais criativo está a desaparecer. O medo da inspecção, o controlo dos horários dos professores...” (Entrev. 13)

Avaliação

Os inquiridos pensam que a *avaliação dos projectos* e consequente reformulação é pouco perceptível, tanto nos documentos, como nas realizações neles previstas com este fim.

“A avaliação e reformulação dos projectos curriculares são aspectos muito frágeis destes processos. Mesmo que a tarefa esteja calendarizada nas várias reuniões do conselho de turma, a avaliação é feita de forma superficial, sem grande interferência no futuro. A relação entre a existência do projecto curricular e a perseguição do sucesso por cada aluno, não é muito perceptível.” (Entrev. 2)

No que se refere à *coerência e integração currículo-avaliação dos alunos* numa perspectiva de competências, esta parece ser a dimensão curricular que menos tem mudado, continuando a ser o teste a estratégia preponderante a regular o sistema de ensino.

“As situações mais frágeis existem na concepção da avaliação integrada no desenvolvimento curricular, isto é, são poucos os professores que a fazem. Existem inúmeros constrangimentos a esta prática. Que passam pela própria organização da escola (reuniões de conselho de turma com fins avaliativos organizadas de forma fria e fechada; definição de normas e de impressos para o registo dos resultados da

avaliação) e pela concepção de avaliação pelos vários intervenientes no processo, desde os outros professores, até aos encarregados de educação que clamam por testes tradicionais e referem as percentagens atribuídas como única razão para a certificação avaliativa (há como que uma ideia geral de que um professor que diversifica a recolha de dados, que não se basta com ‘notas’ de fichas, não é um professor rigoroso).” (Entrev. 11)

“Quando nos centramos no discurso dos professores, em conselhos de turma ditos para elaborar o PCT, parece atribuírem importância às competências. Depois, quando discutem a avaliação tudo parece centrar-se no teste escrito naquela disciplina [...] e tudo o resto parece estar esquecido ou apenas na memória do director de turma, em quem depositam toda a confiança e transferem toda a responsabilidade e esperam que tenha uma solução para tudo.” (Entrev. 5)

“A avaliação qualitativa é feita de forma arbitrária, em cima do joelho e, quando se hesita muito, o director de turma decide, pois ele conhece muito melhor os alunos.” (Entrev. 5)

Por tudo isto, entende-se que muitos professores continuam a trabalhar com o sentido do cumprimento do “manual/programa” e não se centram na promoção das competências pelos seus alunos no âmbito do Currículo Nacional. Dos professores que ensinam tendo em vista o desenvolvimento de competências, só um número mínimo avalia competências. Esta situação tem criado algumas situações paradoxais, como a que acontece quando o sucesso sentido durante o desenvolvimento das actividades lectivas não é coerente com os resultados apresentados pelos alunos nas provas de avaliação prioritariamente centradas na verificação de conteúdos conceptuais. O professor vê-se no dilema de valorizar uma das dimensões, optando pela que considera mais segura (o resultados dos testes, por exemplo). Esta poderá ser uma das razões para o aumento dos índices de insucesso que se tem registado em algumas escolas nos anos abrangidos pela Reorganização Curricular: a incoerência entre as práticas de ensino e as práticas de avaliação.

“Sublinhe-se ainda que a mentalidade reinante, quer de pais, quer de professores, continua a distinguir as disciplinas nobres das menos nobres, as que contam para transição de ano e as que não contam, as que contam para a avaliação externa no 9.º ano (Língua Portuguesa e Matemática) e as que nada valem. Será caso para perguntar se, com a introdução destas novas ‘variáveis’ paradoxais no sistema, os professores, com medo dos exames, deixaram a lógica conteudal e preparam os seus

alunos numa lógica de desenvolvimento de competências de acordo com a nova Reorganização Curricular do Ensino Básico? Ou se, pelo contrário, habituados à lógica conteudal dos exames, preferem preparar os alunos ‘pelo seguro’?” (Entrev. 7)

Trabalho colaborativo

Tendo em conta a importância que a cultura de colaboração representa neste processo de inovação, é opinião concordante dos entrevistados que, actualmente, existe mais *participação e trabalho de grupo* entre os professores, o que pode ser visto como uma das mudanças positivas. Verifica-se, no entanto, que este aumento do trabalho em equipa não corresponde efectivamente a uma colaboração genuína, sentida como necessidade intrínseca ao exercício profissional, e que se traduz na percepção da intensificação e dispersão do trabalho docente, que nem sempre é pautado pela eficiência e eficácia, nem pelo acréscimo de qualidade dos processos e resultados, nem, ainda, pela satisfação profissional e pessoal.

“Penso que uma das conquistas dos últimos anos (refiro-me ao 1.º ciclo) foi precisamente esta consciência que os professores hoje têm de que não mais podem bastar-se a si próprios, de que reflectir e construir em conjunto é uma mais-valia para si individualmente, para o grupo e para todo o processo educativo.” (Entrev. 1)

“Agora discute-se mais de problemas pedagógicos, das aprendizagens, dos métodos, mas há muitas mais reuniões e os professores estão cansados. Além disso há muitos papéis para tudo, mais burocracia.” (Entrev. 4)

“No entanto, no que diz respeito ao trabalho em grupo, parece-me ser cada vez mais uma realidade. Aliás, os professores queixam-se com frequência de que o número de reuniões, desde o Decreto-Lei n.º 115-A/98, com a autonomia das escolas, tem vindo a aumentar, tendo-se agravado com a Reorganização do Currículo, com reuniões de grupo, de ano, etc..” (Entrev. 10)

Envolvimento dos alunos e dos pais

Na perspectiva ecológica e política da mudança, que implica a participação activa de todos os intervenientes no processo educativo, os

alunos são vistos como actores privilegiados e concomitantemente os seus encarregados de educação. A este respeito os entrevistados consideram que os pais e os alunos ainda não se aperceberam do que está em causa na Reorganização Curricular e qual o seu papel.

“Quanto aos encarregados de educação não há exemplos suficientes que permitam perceber se têm ideias concretas sobre as características do currículo e as suas implicações. Nem as associações de encarregados de educação parecem estar por dentro deste assunto. Os alunos também não sabem. Alguns, estou convencida que muito poucos, são chamados a participar na avaliação e como tal têm de perceber em que aspectos recai essa avaliação, mas não se apercebem das implicações do desenvolvimento de um projecto curricular.” (Entrev. 2)

Práticas inovadoras

As *Áreas Curriculares Não Disciplinares*, que acabaram por ser o rosto mais visível da reorganização curricular, são os espaços onde se encontram práticas mais inovadoras, embora a sua disciplinarização crescente represente um risco e uma realidade, especialmente no 3.º ciclo, onde a sua implementação choca com a mentalidade dos professores, por um lado, e, por outro, com o próprio desenho curricular muito compartimentado e especializado. O facto de o actual Ministério ter retirado o trabalho dos professores em pares nestas áreas, veio reforçar ainda mais as dificuldades. No que se refere ao 1.º ciclo, existe alguma confusão sobre a sua forma de integração no projecto curricular, em que condições de realização (espaços, tempos) e com que metodologias e estratégias.

“Claro que o mesmo não se poderá dizer das novas áreas curriculares não disciplinares – Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica – uma vez que o enfoque dado nestas áreas é essencialmente o desenvolvimento de competências gerais, transversais e mesmo essenciais, no caso do Estudo Acompanhado. A corroborar o que acabamos de afirmar, focalize-se a nossa atenção no trabalho produzido pelos alunos nestas áreas curriculares e facilmente constatamos que o desenvolvimento das competências é valorizado, apesar de também aqui haver laivos de procedimentos standardizados – observe-se, para o efeito, a utilização sistemática e indiscriminada para diferentes grupos de alunos de fichas de trabalho produzidas pelas editoras, reproduzindo-se também aqui a lógica

do manual, ou a utilização de fichas de trabalho produzidas para toda a escola.” (Entrev. 7).

Outra proposta da Reorganização Curricular que pode ter contribuído para alguma mudança das práticas, no sentido do desenvolvimento de competências, relaciona-se com a flexibilização do tempo lectivo.

“A nível das práticas, os professores sentem mais flexibilidade na gestão do currículo, sobretudo quando podem dar mais tempo aos alunos, utilizar outros materiais para além do manual, reconhecem que os alunos participam no processo de aprendizagem e igualmente um trabalho conjunto com a família. A nível da avaliação, não foram identificadas outras formas de avaliação para além do teste.” (Entrev. 6)

“Houve alterações em relação a alguns elementos do currículo, nomeadamente na organização dos tempos escolares, o que pode ter produzido resultados positivos nas aprendizagens dos alunos. Para um elemento do conselho executivo entrevistado, a medida ‘que foi mais importante foram os blocos de 90 minutos [porque garante] de algum modo que o professor possa estar mais algum tempo com os alunos, sem andar a saltitar de um lado para o outro, de espaço em espaço’. Esta redistribuição dos tempos escolares em conjunto com algumas alterações em termos de cargas curriculares das disciplinas, conjuntamente com as NAC, veio de facto permitir aos professores assumirem práticas de ensino e aprendizagem diferentes ou, pelo menos, veio tornar possível um ensino orientado para o desenvolvimento de competências.” (Entrev. 10)

Apesar da falta de clareza generalizada e da tendência burocratizante dos Projectos Curriculares, podem-se encontrar exemplos de escolas em que o Projecto Curricular de Escola é entendido como um instrumento clarificador, articulador e orientador das opções e decisões educativas sobre a aprendizagem dos alunos, representando um dispositivo fundamental para a gestão coordenada do currículo e para a melhoria das metodologias de ensino e avaliação.

“Num exemplo de boas práticas numa escola EB2/3, o PCE define claramente: – as opções curriculares da escola; – a articulação entre competências gerais e específicas; – as orientações metodológicas mais adequadas; – a articulação entre currículo e avaliação, pela definição clara da avaliação diagnóstica de competências e de critérios de avaliação de escola; – o processo de desenvolvimento do currículo quer no tempo quer na relação inter e multidisciplinar, no papel que cada área

curricular disciplinar e não disciplinar tem na aquisição do perfil terminal do aluno.” (Entrev. 8)

“Pode dizer-se que aqueles professores que se apropriaram da reflexão e do trabalho realizado ao nível da elaboração do PCE também alteraram de forma significativa o seu modo de estar na aula e o seu estilo de ensino. O processo centra-se, hoje, mais no aluno e na aprendizagem e a realização de actividades várias, que levem à aquisição de competências, são uma prática corrente, bem como o cuidado de relacionar estas com a avaliação.” (Entrev. 8)

Dilemas, incertezas e desencanto

O conflito faz parte integrante das dinâmicas transformadoras, pois pôr em causa o instituído, encontrar novas formas de pensar e de actuar não se faz sem conflito próprio, com os outros ou com as instituições. Isto encontra-se bem patente no olhar dos entrevistados sobre a escola e os professores que vivem esta realidade da mudança, sem por vezes encontrar soluções criativas para ultrapassar as incertezas e angústias que a acompanham.

“Em termos de identidade os professores que investiram nisto estão muito desmotivados, não percebem bem o que se espera deles e não têm respostas para muitos dos problemas e dilemas que a profissão lhes coloca no dia a dia: um sentido de impotência. Outros para não se complicar a vida agarram-se ao cumprimento do mínimo e tranquilizam a consciência.” (Entrev. 4)

“As razões deste alheamento passaram pela insegurança sentida, quer quanto ao descrédito na longevidade da reorganização curricular e no sucesso dos seus resultados a curto prazo, quer quanto à certeza de que a deslocação de escola, no ano lectivo seguinte, obrigaria a começar tudo de novo.” (Entrev. 2)

“Muitas escolas e os seus actores ainda se encontram presos aos anteriores conceitos e não parecem conseguir encontrar os caminhos para a mudança.” (Entrev. 8)

O discurso daqueles que estiveram implicados no Projecto de Gestão Flexível do Currículo orienta-se no sentido de que houve investimento na valorização dos alunos, dos professores, dos encarregados de educação e da escola, numa perspectiva de comunidade aberta e participante. No entanto,

os mesmos que se entusiasmaram e se implicaram neste processo, reflectem algum cansaço, desilusão e defesa.

“Quando pensamos que nos apropriamos da filosofia da proposta, das novas regras, já estão a surgir outros interesses, outros discursos que nos colocam muitas interrogações e nos deixam inseguros. Veja-se, por exemplo, passamos do discurso da construção do currículo para o discurso da gestão do currículo, isto diz muito! Resta-nos trabalhar de forma a não comprometer o que está legislado, pois estamos sujeitos a avaliações, como é o caso da Avaliação Integrada, temos sempre os dossiers organizados. As outras coisas, tentamos fazer o nosso melhor, nem sempre como era desejável, mas é o possível.” (Entrev. 5)

Vive-se actualmente nas escolas um clima de incerteza e desencanto. Sendo este um passo necessário e saudável nos processos de inovação, devido à confusão instalada, que se pode atribuir, entre outros factores, à produção de medidas incoerentes e contraditórias com a filosofia da Reorganização Curricular, bem como à falta de clareza, incentivo, reconhecimento e sustentação da mudança por parte da administração e de outros agentes educativos, corre-se o risco de não se dar o passo para a fase seguinte para que se possa efectuar a adopção e institucionalização da mudança.

“Sinceramente os professores não acreditam, estão desencantados. As pessoas sentiram-se confusas e o que lhes dá segurança é a sua rotina. Ouve-se dizer ‘por mim acabava com tudo isto’.” (Entrev. 9)

“A incoerência do discurso político prejudica o trabalho sério das escolas, põe em causa todo o seu trabalho, fragiliza bastante, acentuando a tónica no ‘ir fazendo sem grandes compromissos, porque ninguém é valorizado pelo seu trabalho. Antes, os que fazem são criticados e rejeitados, começa logo pelos colegas’.” (Entrev. 8)

Às vezes, até desabafam:

“Isto é tudo muito bonito, mas a prática de muitos anos também nos dá garantia para agirmos de determinada forma e sempre me saí bem. O que é importante é que eles aprendam e sejam bem comportados, porque hoje é assim e amanhã já é de outra forma. Temos que trabalhar de forma a não ficarmos ‘maluquinhos’.” (Entrev. 8)

“Neste momento, parece-nos que o espírito inicial da Reorganização Curricular está subvertido, quando ouvimos comentários dos professores afirmando que, ‘afinal no 3.º ciclo não é preciso o Estudo Acompanhado porque afinal de contas as

competências gerais já foram desenvolvidas no 2.º ciclo e poder-se-ia aproveitar essa carga horária para os alunos terem mais uma ‘horinha’ de Português e de Matemática.” (Entrev. 7)

Alteraram-se os conceitos, o desenho curricular, os artefactos, algumas metodologias de trabalho e regras de organização, mas *os modos de pensar e de trabalhar* dos professores permanecem bastante inalteráveis, o que indicia que estes, em particular, e a escola, em geral, não se apropriaram do significado e direcção da mudança e das suas implicações na qualidade da educação, o que põe em causa a ideia de “uma escola com projecto”. Como Fullan (1993:49) já argumentava, referindo-se à complexidade e à dificuldade de mudar a cultura escolar: “*reestruturar* a escola não é o mesmo que a *reculturar*”. Mudar as estruturas formais não é o mesmo que mudar os hábitos, ideias, formas de relacionamento e de trabalho e pautas para a acção.

b) Factores constrangedores

Vários factores de ordem material, pessoal, organizacional ou simbólica constituem obstáculos à inovação despertando ou potencializando conflitos, como atrás já foi referido. Da análise das entrevistas foi possível identificar os factores que do ponto de vista dos inquiridos, constituíram obstáculos ou constrangimentos à apropriação de um currículo orientado para o desenvolvimento de competências essenciais. Em face desta identificação, agruparam-se os factores em categorias que podemos caracterizar como sendo de ordem: curricular; organizacional; profissional, formativa; da investigação e avaliação e ainda da política educativa.

Estes constrangimentos já foram em parte analisados ao explicitar os níveis e formas de apropriação da mudança, já que eles são intrínsecos à dinâmica gerada, pelo que se fará apenas uma apresentação sintética dos mesmos. Os depoimentos ali apresentados são também ilustrativos destes factores.

A *nível curricular*, ressalta a não alteração dos Programas em coerência com o Currículo Nacional, tal como estava previsto.

No *plano organizacional* releva a gestão inadequada do tempo escolar impeditiva de se poder reflectir, planificar, investigar, aprender e viver a profissão de forma colaborativa. Outros factores relacionam-se com: a organização fechada e rígida da escola e o excesso de burocracia, que absorve e intensifica o trabalho docente; a ausência de compromisso organizativo da escola que leva à desresponsabilização individual; a mobilidade docente que constitui entrave ao trabalho colaborativo e à sua continuidade; os critérios utilizados na distribuição de serviço docente; a maneira impositiva e descontextualizada como se tem processado a constituição dos agrupamentos e as pressões internas e externas para mostrar resultados imediatos.

No que respeita à *cultura profissional* é realçada a persistência do individualismo. Embora se tenham dado alguns passos significativos no reconhecimento por parte da classe docente do papel da colaboração como factor facilitador da mudança, são muitas as forças de ordem pessoal e organizacional que têm confluído para impedir a sua incorporação nas práticas profissionais.

A nível da *formação* as referências apontam para a desadequação das iniciativas às necessidades da mudança sentidas nos contextos ecológicos das escolas. Os professores reconhecem a necessidade de conhecer os documentos, discuti-los, reflectir sobre conceitos, mas é sobretudo a nível das práticas partilhadas que precisam de apoio. Querem ser ajudados não só a conceber os seus projectos mas a implementá-los de uma forma real, concreta, no terreno. Querem ser acompanhados por alguém que lhes transmita segurança, lhes dê estímulo, esclareça dúvidas e dê sugestões. Sentem-se esclarecidos ao longo de uma acção de formação, mas depois falta-lhes o suporte continuado na aplicação prática do que aprenderam.

Quanto à *investigação e avaliação*, as maiores limitações prendem-se com o facto de não se ter investido na auto-avaliação interna das escolas e na investigação, processos fundamentais na regulação da mudança, bem

como com a constatação do gradual afastamento das instituições de ensino superior que inicialmente apoiaram as escolas naqueles processos.

Finalmente, há outros factores constringedores atribuídos à *política educativa*, nomeadamente no que se refere às relações entre a administração e as escolas. São referidos: a falta de clareza, coerência e continuidade na sustentabilidade do Projecto da Reorganização Curricular; o déficite de consulta e diálogo com as escolas; e ainda, a incerteza e insegurança provocada pela falta de incentivo dos órgãos centrais de decisão, reforçada nos discursos por eles proferidos.

c) Factores facilitadores

Perante a questão colocada sobre quais os dispositivos que permitem ou permitiram que em algumas escolas esta abordagem curricular por competências se tenha desenvolvido com algum sucesso, as respostas dos inquiridos convergiram para realçar alguns factores que têm já sido evidenciados na investigação sobre a melhoria da escola e o desenvolvimento profissional (Alonso, 1999). Identificámos, particularmente: o tempo, as lideranças, a colaboração, *o empowerment* e compromisso organizativo; as parcerias, a autoavaliação e o tamanho das escolas. Apresenta-se, de seguida, alguns excertos exemplificadores desta perspectiva.

“Na minha opinião, se algumas escolas têm conseguido algum sucesso deve-se a experiências anteriores, de grupos ou da escola no seu todo (Projecto PROCUR, Projecto de Gestão Flexível ou outros), em que professores, abertos à inovação, criaram dinâmicas próprias a partir do apoio de elementos e de instituições que actuaram como motores e suporte dessas mesmas dinâmicas. Quando os grupos adquiriam força e espaço suficientes, facilmente ‘contaminavam’ o colectivo, daí que encontremos escolas que conseguiram um envolvimento quase generalizado e uma identidade própria.” (Entrev. 1)

“A parceria com núcleos de escolas para troca de experiências e análise conjunta de problemas: como os percursos das escolas têm sido diferentes, a troca de experiências, não tendo como finalidade a imitação mas o conhecimento, pode permitir que se ultrapassem obstáculos com mais facilidade.” (Entrev. 2)

“Nalguns casos de agrupamentos com quem tenho trabalhado, são determinados professores (com responsabilidades de gestão administrativa ou pedagógica) naturalmente motivados e inovadores, que funcionam como impulsionadores e dinamizadores do grupo. São elementos-chave, respeitados pelos pares, geralmente disponíveis e competentes, com algum poder de influência e persuasão. É importante referir que todas as Acções de Formação que tenho orientado nestes agrupamentos, são realizadas a seu pedido e muitas nem sequer se inscrevem no Plano de Formação dos Centros de Formação de Professores. Não têm acreditação, o que demonstra o interesse e necessidade de ajuda que os professores sentem em relação a estas temáticas.” (Entrev. 1)

“Existência de escolas com elos de ligação às instituições do ensino superior cujo trabalho colaborativo tem induzido a práticas mais inovadoras.” (Entrev. 7)

“A existência de escolas de tamanho médio (800 a 1000 alunos). As escolas (ou os agrupamentos) que gerem os processos de aprendizagem de mais de 1000 alunos debatem-se com muitos constrangimentos, quer a nível do número de intervenientes na construção e desenvolvimento de projectos, quer quanto a recursos e tempo. A qualidade sofre com imensas problemas de ordem administrativa que é necessário resolver. Além disso é muito mais difícil encontrar espaços e tempos para a partilha de ideias e de experiências.” (Entrev. 2)

“O *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* pode desempenhar um papel fulcral no processo de mudança quando e se as escolas entenderem que necessitam de o ‘pensar’ de forma coerente e através de trabalho cooperativo, pensando-se a si próprias como organizações que necessitam ter elevada qualidade no serviço prestado e que este é, em 1.º lugar, a aprendizagem do aluno. Este ‘pensar colectivamente’ nos exemplos de escolas que o seguiram permitiram uma mudança da escola a vários níveis: nas relações pedagógicas da sala de aula; na orgânica dos órgãos de gestão pedagógica; na relação com a família e com a comunidade.” (Entrev. 8)

A forma como os informantes-chave definiram estes factores, todos eles relacionados com as possibilidades da construção de uma cultura de projecto nas escolas, faz-nos pensar que existem *nichos* de sucesso e de inovação, onde se demonstra que a mudança é possível sempre que se construam as condições políticas, culturais, organizacionais e formativas necessárias para que os professores e professoras recuperem a paixão de educar com inteligência, emoção e sentido ético, ou seja, com profissionalidade.

Considerações finais

Perante a complexidade deste quadro, que nos mostra, por um lado, a riqueza de experiências suportada pela *diversidade* que este processo da Reorganização Curricular desencadeou e, por outro, a *fragilidade da apropriação* da mudança evidenciada pela des(in)formação, incerteza e confusão, apetece perguntar:

E agora? Mudamos de novo a página sem a ter lido e especialmente sem a ter compreendido?

Referências bibliográficas

Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular. Ensino Básico. Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB

Alonso, L. (1994a). "Novas Perspectivas Curriculares para a Qualidade da Educação Básica". *Cadernos da Escola Cultural* — 26, Évora: AEPEC, (pp.19).

Alonso, L. (1994b). "Inovação Curricular, Profissionalidade Docente e Mudança Educativa". In *Actas do Encontro ProfMat-93*, Lisboa: APM, pp. 17-27.

Alonso, L. (1996). "Life-long learning in In-Service Teacher Education in Portugal: policies, practice and problems". In T. Sander and J.M.Vez. (Eds.). *Life-long Learning in European Teacher Education*. European Yearbook of Comparative Studies in Teacher-Education-1996. Germany, Osnabruck: Ruck-Zuck-Druck GmbH, pp. 69-83

Alonso, L. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Vol. I e II. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Alonso, L. (2000). "A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade". In *Revista Saber Mais*, n.º 5, pp. 20-27.

Alonso, L. (Coord.) Alaiz, V. e Peralta, H, (2001) *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*, Março (80 pp). Publicado *on line* na página www.deb.min-edu.pt

Alonso, L. (2001). "O projecto de gestão flexível do currículo em questão". In *Noesis*, n.º 58, Abril-Junho, pp. 27-30.

Alonso, L. (2002). "Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR". In *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 5, pp. 62-88.

Barroso, J. (1996). "O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída". In J. Barroso (Org.), *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, (pp. 166-189).

Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. e Paixão, F. (2002). Relatório do estudo "Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI". (*texto policopiado*)

Decreto-Lei n.º 6/2001. In Diário da República-I, Série-A, n.º 15 de 18 de Janeiro de 2001.

Delors, J. et al. (1996). *Educação. Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: ASA.

Escudero, J. M.(2002). "Prólogo", In M. Fullan: *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro. (pp. 13-17)

Fullan, M. G. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los Tiempos, Cambia el Profesorado*. Madrid: Morata.

Gimeno, J.(2001). Debe informar la escuela en la sociedad de la información?". *Investigación en la Escuela*, n.º 43, pp. 15-21.

Ministério da Educação (1998). *Educação, integração, cidadania. Documento orientador das políticas para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Manuel Carmelo Rosa*

Muito obrigado, senhora Prof.^a Luísa Alonso.

Antes de passar a palavra à senhora Prof.^a Maria do Céu Roldão que irá falar do seu projecto, queria, mais uma vez, agradecer o convite que o senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação me fez. Estou a antecipar esse agradecimento porque vou ter que sair e vou ser substituído pelo senhor Presidente, mas quero dizer que foi com muito prazer que vim aqui estar convosco neste seminário.

Portando, passaria a palavra à senhora Prof.^a Maria do Céu Roldão, da Escola Superior de Educação de Santarém, e que irá falar do seu projecto que se intitula *Competências na Cultura de Escolas do 1.º Ciclo*.

* Fundação Calouste Gulbenkian

