

Os professores e a Reforma

Diamantina Carmona

Neste artigo pretendemos reflectir sobre a Reforma Educativa a decorrer neste momento, nomeadamente enquanto forma de intervenção sobre o grupo profissional dos professores.

Para iniciar esta nossa reflexão uma primeira ideia nos parece importante referir. Estamos numa época onde existe a fobia da mudança e onde se promove o consumo. Tudo o que não precisa de se mudar ou muda naturalmente, pura e simplesmente, tem muito pouco interesse. Somos invadidos por reformas que, com os mais diferentes aspectos, pretendem alterar muita coisa e que acabam na maioria dos casos por não alterar quase nada. Perdoem-me a analogia culinária mas muitas destas reformas não são mais do que pratos da cozinha tradicional servidos em bandejas douradas.

É por isso que se torna importante desenvolver a capacidade de analisar as diferenças dos pratos que nos pretendem servir, isto é, torna-se importante desenvolver a capacidade de analisar as diferenças entre reformas e as consequências que daí podem advir.

Para G.Howson, C.Kcitel e J.Kilpatrick (1981) uma reforma pode analisar-se tendo em conta os indicadores seguintes: 1) sistema em que esta toma lugar (centralizado ou descentralizado); 2) papel do professor no desenvolvimento do currículo que uma reforma pretende implementar; 3) relação entre o centro do sistema e a sua periferia. Estes indicadores não são independentes entre si e de uma forma geral dependem do contexto social em que se pretende implementar a reforma. A título de exemplo, e tendo em conta os indicadores propostos estes autores, descrevem três projectos, respectivamente, na Escócia, E.U.A. e Suécia.

O projecto realizado na Escócia é descrito como sendo uma resposta de uma escola a um problema nacional, com o apoio financeiro das autoridades mas que não sobreviveria sem os professores. A existência de um sistema educativo descentralizado permitiu que este fosse flexível no que respeita a objectivos e processos. Os professores tiveram uma participação fundamental ao nível das metodologias a implementar e menos importante no que se refere aos materiais que se pressuponha produzir e utilizar. Nesta situação os professores aprenderam a assumir novos papéis, como por exemplo a lidar com situações para as quais não tinham uma resposta. O projecto foi alargado a outras escolas vizinhas que responderam com sugestões para o melhorar.

Nos E.U.A. é a comunidade que determina o currículo, e foi neste contexto que surgiu um projecto que foi desenvolvido a partir da universidade. Os professores tiveram cursos de formação para se prepararem para a sua participação no projecto. No decorrer deste foram produzidos livros de texto e a principal função dos professores nesta tarefa foi realizar comentários aos livros. Neste projecto os professores envolvidos acabaram por adoptar o novo currículo de forma análoga à que utilizavam no anterior. O projecto propagou-se a partir da universidade embora as autoridades afirmem que ele se propagou a partir da periferia.

O projecto da Suécia foi dirigido a partir do centro, mais concretamente a partir de uma escola de educação. Note-se que na Suécia, duma maneira geral, se aceita que o governo deve ser quem determina o currículo. Relativamente a este projecto não existe consenso sobre o

A melhoria de qualquer sistema educativo depende fundamentalmente do professor e da dignificação da sua carreira, já que, tanto na rotina, como na inovação, é dele que tudo depende.

facto de os professores desempenharem um papel importante na sua concepção e na discussão de prioridades. Porém, há acordo relativamente ao facto de os professores terem estado bastante envolvidos no campo experimental e no contacto com os alunos. Este projecto foi bastante divulgado, quer a nível nacional quer a nível internacional. O seu alargamento a nível nacional foi provocado pelo National Board of Education.

Os indicadores propostos pelos três autores mencionados para analisar as diferenças entre reformas não põem em evidência a forma como o professor é encarado como profissional. No entanto, é óbvio que as três reformas relegam ao professor papéis diferentes e consequentemente pressupõem de forma diferente a profissão de professor.

No projecto dos E.U.A. os professores são essencialmente considerados como executores daquilo que outros concebe-

mar que podemos ter reformas diferentes, podendo estas promover a dignificação da carreira docente de forma diferente. Tal leva-nos a ser de opinião que o sucesso de uma reforma depende, sem sombra de dúvidas, do modo como esta promove o professor enquanto profissional porque a melhoria de qualquer sistema educativo depende fundamentalmente do professor e da dignificação da sua carreira, já que tanto "na rotina, como na inovação, é dele que tudo depende, sem que desta asserção se deva tirar alibi para fracassos que lhe não pertencem, mormente onde seja limitada a sua possibilidade de prevenir e de remediar" (Grácio, 1980, p. 25).

Mas o que levará à opção de formas diferentes de intervenção sobre os sistemas de ensino e os sistemas em geral?

Uma das principais razões consiste no facto de grande parte da intervenção humana sobre os sistemas sociais, nome-

adamente sobre as instituições e sobre as pessoas, partir do pressuposto que estas são previsíveis e que se podem reproduzir (Touraine, 1984). Tal concepção leva a que a maioria dos processos a que chamamos "reformas sociais", tal

como o nome não indica, sejam processos de reprodução dos sistemas na medida em que estes pretendem reproduzir modelos e prever o comportamento das instituições e das pessoas. Aliás estas formas de intervenção social tentam primar, paradoxalmente e na maioria das vezes, pela quantidade de mudanças que desejam implementar.

Porém o Homem não se pode prever e reproduzir, nem se pode reduzir a alguém que faz aquilo que outros pensam que ele deve fazer. Todos os indivíduos são criadores activos da sua própria realidade e não simples mediadores entre

decisões superiores e práticas das instituições (Benavente, 1987). É por isso que as instituições que o homem criou são sempre singulares, únicas, com identidade própria e com um comportamento imprevisível, irreproduzível e irreversível (Rosnay, 1977).

Infelizmente muitas das "reformas" dos sistemas educativos não constituem excepção relativamente ao que dissemos anteriormente já que se baseiam numa perspectiva tecnológica onde domina a ideia de que novas ideias são difundidas em educação através de decisões que vêm do centro, baseadas em modelos resultantes de investigações que posteriormente devem ser desenvolvidos e difundidos (Ball, 1987).

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

Tal facto leva-nos a ser de opinião que uma forma pertinente de analisar uma reforma consiste em reflectir sobre os níveis e os tipos de envolvimento das pessoas e das instituições que de alguma maneira estão mais directamente relacionadas com ela, bem como sobre as consequências que esse tipo de envolvimento tem na profissão dessas mesmas pessoas.

Assim um processo de analisar a Reforma do Sistema Educativo, neste momento a decorrer, consiste em reflectir sobre o papel dos indivíduos que aí intervêm, mais especificamente sobre o

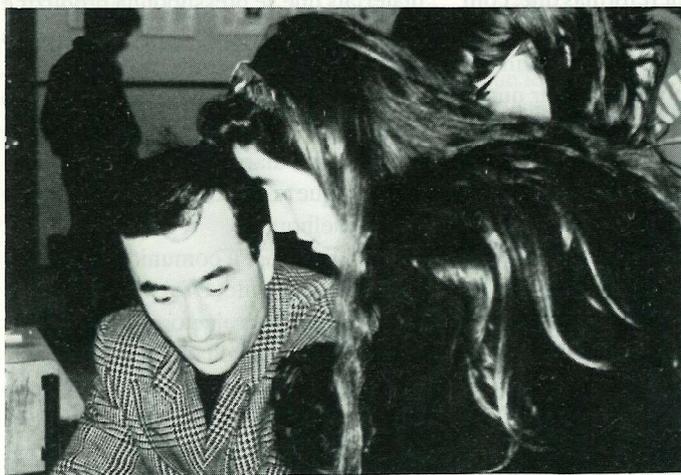


Foto núcleo de Leiria

ram e não assumem um papel preponderante em qualquer das fases do mesmo. Temos consciência que a sociedade actual desvaloriza quem desempenha uma actividade que é concebida por outros. Temos também consciência que ninguém gosta de ver o seu trabalho desvalorizado. Por isso, não é de admirar que os professores nesta reforma implementassem o novo programa de forma idêntica aquela que sempre utilizaram para implementar os anteriores, enquanto que noutros projectos tal não aconteceu.

Estes exemplos permitem-nos afir-

papel dos professores, sobre aquilo que eles são ou querem ser como profissionais, bem como sobre o que outros querem que eles sejam. Para tal pressupomos que é impossível dissociar os professores enquanto profissionais das pessoas que são. Pressupomos também que os professores vão intervindo no seu local de trabalho e construindo a sua identidade num processo que embora dependendo deles próprios e da sua capacidade de introspecção, depende também do contexto social em que estão inseridos e dos meios que este põe à sua disposição.

Esta perspectiva leva-nos a centrar a reflexão que pretendemos fazer sobre a actual Reforma do Sistema Educativo no papel que o professor aí desempenha e terá como base a Proposta Global da Reforma (P.G.R.), o Estatuto da Carreira de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e a Lei de Bases do Sistema Educativo.

O Estatuto da Carreira de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Quando iniciamos a leitura do "Estatuto da Carreira de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário" deparamo-nos logo no princípio com os chamados direitos profissionais do pessoal docente sendo reconhecido aos professores o direito à participação no processo educativo.

Mas a palavra participação sugere, por oposição, a palavra passividade e tal relembra imediatamente aos professores algumas concepções não neutras de escola, como por exemplo a de escola passiva e a de activa.

A primeira, a que normalmente chamamos de passiva, está baseada num sistema hierarquizado onde o aluno, que não detém o poder, é considerado como um vaso receptor, um cérebro a encher, e que consegue aprender se estiver atento à lição, imóvel e em silêncio, através de um esforço contrário à tendência natural de acção e de movimento para o exterior, para o meio que o rodeia e para as pessoas que estão à sua volta. A este propósito Irene Lisboa afirma que a escola passiva morigera ou refreia todos estes impulsos,

canalizando-os para trabalhos regrados enquanto que a escola activa, pelo contrário, respeita-os, permitindo uma grande variedade de iniciativas e de ocupações infantis. Não se podendo, porém, afirmar que a escola activa estimule apenas o movi-

mento e se contente com qualquer natureza de actividade. O seu principal fim é, antes, o de inspirar a acção, mas uma acção consciente, ligada a uma intenção, a um verdadeiro interesse — interesse de que se tira proveito para o desenvolvimento físico ou mental da criança. Na escola activa todo o trabalho toma mais ou menos este carácter utilitário e de aplicação — e é individualizado. Tudo o que nela se passa e se aprende deve ter o carácter de problema (Lisboa).

Aliás, a resolução de problemas é neste momento apresentada por filósofos, psicólogos e formadores como sendo o centro da actividade da criança, do adulto e dos seres vivos em geral, já que todo o ser vivo está permanentemente activo, procurando sempre melhorar a sua situação e resolver problemas que decorrem do seu contexto social que também procura melhorar (Popper, 1989).

Esta perspectiva opõe-se por isso à introdução de "novas" ideias, de "novas" práticas na escola e à resolução de problemas no sistema educativo segundo um modelo que se baseia em decisões vindas do centro e que pressupõe o professor como um receptor passivo e leva-nos a afirmar relativamente à citação que fizemos de Irene Lisboa que não é só o que nela se refere a propósito de problemas que se pode adequar a adultos. Antes pelo contrário tudo o que nas suas afirmações se refere à acção dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à acção consciente ligada a uma intenção e a um verdadeiro interesse, se pode transpor para os professores.



Foto núcleo de Viseu

Todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico (Ferrarotti, 1988), assim é impossível qualquer adulto sentir-se estimulado no seu trabalho se este não possuir um carácter utilitário, se este não mobilizar uma diversidade de iniciativas individuais e colectivas, em suma, se este não possuir significado e sentido simultaneamente individual e social. As pessoas têm necessidade de pertencer a um grupo profissional e social, de se sentirem úteis, amadas e respeitadas pelos outros elementos do grupo e quando estas necessidades de pertença são satisfeitas elas cooperam naturalmente com os outros, aderem aos objectivos do grupo profissional a que pertencem que passam a considerar como seus (Ortsman, 1978).

No entanto, participação generalizada é entendida pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo como um processo que consiste em "submeter as suas propostas, na fase de elaboração final, à apreciação de todos os que o quisessem fazer" (P.G.R., p. 19) e tal tem sido de facto o que tem vindo a acontecer.

A ligação entre esta comissão e os professores tem tomado a forma de consultas e tal não desenvolveu nem desenvolve nos professores que vão "implementar" a Reforma o sentimento de pertencer ao "grupo de profissionais da Reforma", ao grupo que se diz pretender a melhoria da qualidade do ensino e o sucesso educativo, objectivo intrínseco da educação (P.G.R., p. 37). Não se pertence a um grupo porque se pode exprimir uma opinião sobre o seu traba-

lho, muito menos sobre o seu trabalho final, pertence-se a um grupo porque temos um lugar nele e porque somos reconhecidos como parceiros pelos outros elementos do grupo, porque durante as várias fases do seu trabalho podemos intervir, tomar iniciativas, apresentar os nossos pontos de vista, ouvir o de outros, discuti-los e negociá-los em pé de igualdade e nunca numa posição de subalternização.

Não foram criadas as medidas que permitissem aos professores, componente fulcral do Sistema Educativo (P.G.R., p. 39), apropriar-se da reforma, de algo que lhes deveria pertencer desde a génese, embora admitamos que possa "pertencer" a outros intervenientes no sistema educativo através de um processo de consulta. Paradoxalmente pede-se-lhes para contribuir para que a escola seja mais criativa, inovadora e activa (P.G.R., p. 45); mas não se lhes facilitam os meios necessários para o fazerem, nomeadamente criando condições para que possam participar por sua iniciativa em experiências pedagógicas, projectos de investigação em colaboração com outros intervenientes do sistema educativo. A este propósito lembramos que o direito à participação em experiências pedagógicas consta do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Queremos, ainda, reforçar que com o que acabámos de dizer não queremos afirmar que consideramos os professores como sendo os únicos que devem intervir e tomar iniciativas ao nível do sistema educativo com o fim de melhorar a sua qualidade, pois não pretendemos defender a imagem do professor como sendo o detentor de um saber quase secreto e oculto, que pertence a um conjunto de eleitos, quase inatingíveis, que nada têm a aprender com os outros.

Temos consciência que o acto educativo é demasiado complexo e é neste sentido que nos parece plausível e defensável que todos os intervenientes no sistema educativo possam tomar iniciativas e desenvolver actividades para aí resolver problemas. No entanto, estas não devem ser contrárias nem excluir a

participação dos outros intervenientes no processo educativo.

Proposta Global da Reforma

Embora neste texto já tenhamos referido a Proposta Global da Reforma gostávamos agora de tecer mais algumas reflexões sobre a mesma.

Assim, no capítulo sobre os princípios orientadores podemos ler (p. 21) que os princípios superiores que presidem à educação são o da liberdade e o da autonomia. E para sermos honestos temos que afirmar que a leitura dos princípios orientadores foi feita com alguma satisfação, que aumentou logo de seguida quando é afirmado que a educação não é apenas para a liberdade e para a autonomia, mas pela liberdade e pela autonomia, por exigência da sua própria natureza. Aliás, é afirmado perentoriamente que sem tais princípios não há educação, mas adestramento, devendo por isso a liberdade e a autonomia cobrir completamente a triplicidade dimensional do processo educativo (princípio, meio, fim), e ser realizada gradual e permanentemente no seu exercício quotidiano.

Evidentemente que a nossa satisfação resulta de considerarmos a liberdade e a autonomia como a base do desenvolvimento do homem e da sociedade.

Somente com liberdade e autonomia os indivíduos e as sociedades têm infinitas possibilidades de aperfeiçoamento, sendo o primeiro passo dado neste sentido quando os indivíduos são capazes de agir sem a ajuda dos outros com a consciência de serem uma unidade viva (Montessori, 1937), até porque "a dignidade e a valia da pessoa reduzem-se a palavras vãs se não se reconhecerem como intrínsecas à pessoa a liberdade e a autonomia" (P.G.R., p. 21).

Mas liberdade e autonomia tem de incidir sobre todos os intervenientes de um sistema e sobre todos os Homens que o constituem se quisermos também que sejam elas a nortear a actuação desse mesmo sistema. Só assim os seus diferentes intervenientes deixarão de se acomodar à realidade para passar a dominá-la, humanizando-a, acrescentando-lhe algo de que eles mesmos são autores. Só assim, como nos diz Paulo

Freire, o Homem fará cultura através de um jogo de relações conflituais do Homem com o Mundo e do Homem com os Homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, não aceitando a imobilidade e a passividade.

É por isso que valores e princípios, como a liberdade e a autonomia, só podem nortear a acção do sistema educativo quando eles forem o suporte da acção das pessoas que aí intervêm porque são esses que a devem realizar gradual e permanentemente no seu exercício quotidiano. É por isso que no caso concreto do processo educativo esses valores devem incidir essencialmente sobre os docentes e sobre os alunos na medida em que acto educativo pode existir fora de um edifício, de uma sala de aula, com programas rígidos ou flexíveis, dentro ou fora de uma reforma educativa, com ou sem investigações a dar-lhe suporte..., contudo não existe sem professores e sem alunos. Tal implica uma maior autonomia profissional dos professores encarada prioritariamente "na perspectiva de uma capacidade para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática" (Nóvoa, 1991).

É de notar, porém, que a Proposta Global de Reforma ao apresentar algumas indicações sobre o que considera soluções para o desenrolar e o prosseguimento da Reforma (P.G.R., p. 48) nunca refere a autonomia do professor. Aliás, conforme é afirmado nessa mesma Proposta, as soluções deverão ser primeiro ensaiadas por um número limitado de escolas para depois serem generalizadas sendo o ritmo e a extensão das inovações a introduzir no Sistema Educativo serem determinados pela capacidade pedagógica da escola (pp. 48-49).

Estamos perante um processo cuja tónica não passa nem pelo envolvimento nem pela autonomia dos professores; as soluções/produção de inovações não vêm relacionadas com a capacidade de produção pedagógica dos docentes e da escola. Ambos são encarados como receptores e executores de inovações e não como um sistema capaz de as produzir e consequentemente de se manter em per-

manente actualização.

A este propósito gostávamos de referir o Decreto-Lei nº 43/89, sobre a autonomia das escolas, onde se lhes reconhece a competência para conceber e implementar experiências e inovações pedagógicas, devendo tal ser feito sem prejuízo de orientações genéricas definidas pelos serviços competentes do Ministério da Educação (art. 9º).

Não basta decretar a autonomia das escolas e reconhecer-lhes competências para conceber experiências e inovações pedagógicas; fundamentalmente é preciso criar os meios que permitam pô-la em prática nomeadamente através do fomento de um maior número de trabalhos de equipa entre professores de uma escola, professores de várias escolas e entre escolas e instituições de ensino superior vocacionadas para tal, devendo, no entanto, esta colaboração assentar essencialmente em problemas que os professores identifiquem nas escolas e não em questões trazidas do exterior.

Admitamos que a "introdução de questões e de inovações" bem como o seu consumo não é identificar problemas nem é inovar, mas sim receber e reproduzir o que outros imaginaram e criaram. Inovar e criar nas escolas não é transformar os professores em consumidores de produtos de pesquisa que se vão acumulando num corpus de saberes accionáveis (Correia, 1989). Se na realidade queremos melhorar o Sistema Educativo temos de ultrapassar a concepção de que inovar é mudar e de que a mudança se pode reduzir a um simples processo de aprendizagem colectiva. É também preciso estar atento a que "não é válido que todos os sistemas possam, queiram ou devam estar sistematicamente a experimentar. Talvez alguns sistemas devam estar sempre em movimento, mas isso não significa que todos os indivíduos que o compõem o devam fazer" (Crozier & Fridberg, 1977, p. 446).

Aliás, como afirma Crozier, não podemos esquecer que dirigir o futuro, planificar o desenvolvimento, querer decidir sobre o futuro de uma sociedade, e mais concretamente sobre o futuro dos professores e sobre o sistema educativo é tarefa grandiosa para qualquer pessoa.

Contudo esta atitude suscita nas pessoas duas reacções contraditórias cuja importância é decisiva e a que temos de estar atentos. São elas:

"- o pavor perante a complicação e os constrangimentos da vida moderna que incitam cada vez mais as pessoas à procura de garantias e de protecções, e

- a presunção, que consiste em acreditar que os grandes objectivos da espécie humana são simples e que basta estar de acordo relativamente aos objectivos para, enfim, impor a ordem ideal" (Crozier, 1970, p. 203).

Há que ter a consciência de que, caso a opção da Reforma em decurso seja a de transformar os professores num grupo profissional consumidor permanente de tudo o que outros produzem e concebem, então as mudanças introduzidas no Sistema Educativo não irão corresponder nem a um acréscimo de qualidade nem aos interesses das pessoas, das instituições e da sociedade. Na realidade estamos perante um paradoxo já que os professores mais criativos e inovadores dificilmente vão reduzir as suas funções à execução de soluções encontradas por outros.

Que saídas?

A Lei de Bases do Sistema Educativo consigna nos seus princípios gerais que o Sistema Educativo deve responder "às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários valorizando a dimensão humana do trabalho" (art. 2º). Mas o sistema educativo "é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação" (Decreto-Lei nº 139-A/90). Então o que é consignado na Lei de Bases não pode deixar de dizer respeito a todos os intervenientes do Sistema Educativo, nomeadamente ao professor. É por isso que inovar e mudar a qualidade do acto educativo passa, sem dúvida, por mudar o tipo e o conteúdo do trabalho dos professores com a consciência de que "mudar o trabalho é repor em causa a sua organização clássica e desenvolver experimentações que permitam a todos

os actores implicados descobrir, discutir e negociar modos de relação novos" (Ortsman, 1978, p. 9). Modos de relação que abranjam professores, investigadores, encarregados de educação, alunos, macro e micro estruturas do nosso Sistema Educativo e outros intervenientes. Modos de relação que exijam a todos que:

- respeitem a opinião dos outros e aceitem as diferenças,

- cooperem em pé de igualdade com outros actores no trabalho que seja necessário desenvolver para melhorar a educação, nomeadamente como já referimos atrás, cooperem em trabalhos de equipa com instituições do ensino superior na resolução de problemas identificados pelos professores.

É por isso que, caso se queira poupar tempo e recursos a bem curto prazo, consideramos ser necessário encontrar outras formas de envolvimento entre os diferentes intervenientes do Sistema Educativo; envolver a maioria dos professores na produção de novos saberes podendo tal ser feito como já referimos anteriormente, através da cooperação entre professores e investigadores na resolução de problemas prioritariamente detectados pelos primeiros.

É urgente democratizar o acto de ensinar quer ao nível da sua concepção, implementação e avaliação, através de um processo de negociação entre todos os profissionais da educação que permita que os "objectos" da Reforma, neste momento, se possam tornar também "sujeitos" e "agentes" desta Reforma.

É preciso não esquecer que "a vida profissional dos professores precisa de se tornar mais gratificante, e outra vez, talvez paradoxalmente, isso só se consegue esperando que os professores façam mais. Contudo não queremos com isto dizer que devam fazer mais trabalho burocrático, preenchimento de fichas, elaboração de testes, pelo contrário deve-se esperar e promover todos os esforços para que o professor de matemática se transforme num matemático, num investigador, em alguém capaz de desenvolver um currículo" (Kilpatrick & Wilson, 1983, p. 38)

Somente, assim, a educação promo-

verá "o espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" (Lei de Bases, artigo 2º), porque à educação está associado um processo de ensino e aprendizagem onde todos os intervenientes têm de aprender e ensinar.

Referências

- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the scholl. Towards a theory of scholl organization*. Londres: Ed. Methuen.
- Benavente, A. (1988). Os professores e a mudança na escola. Em J. F. Matos & M. L. Couceiro (Eds.) *Actas do Encontro Nacional Profmat 88* (pp. 9-23). Lisboa: A.P.M.
- Bourdieu, P. (1982). Reprodução cultural e reprodução social. Em R. Grácio, S. Miranda & S. Stoor (Eds.), *Sociologia da Educação-1* (pp. 227-268). Lisboa: Livros Horizonte.
- Comissão da Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta global de reforma*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.
- Correia, J. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Asa.
- Crozier, M. (1970). *La société bloquée*. Paris: Ed. Seuil.
- Crozier, M., Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Ed. Seuil.
- Ferrarioti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. Em M. Finger & A. Nóvoa (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 17-39). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Freire, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Dinalivro.
- Grácio, R. (1980). *Os professores e a reforma*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Howson, G., Kilpatrick, J. & Keitel, C. (1981). *Curriculum development in mathematics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lisboa, I. *Modernas tendências da educação*. Lisboa: Biblioteca Cosmos.
- Kilpatrick, J., Wilson, J. (1983). *Taking mathematics teaching seriously: reflections on a teacher shortage*. Comunicação apresentada ao National Institute of Education Conference, Washington.
- Montessori, M. (1937). *Educação e Paz*. Rio de Janeiro: Portugália.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão? Em S. Stoor (Ed.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa — Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 59-130). Porto: Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: em busca de uma autonomia perdida. Em *Ciências da Educação em Portugal — Situação actual e perspectivas* (pp. 521-531). Porto: S.P.C.E.
- Ortsman, O. (1978). *Mudar o trabalho. As experiências, os métodos, as condições de experimentação social*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Popper, K. (1989). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Fragmentos.
- Rosnay, J. (1977). *O macroscópio. Para uma visão global*. Lisboa: Arcádia.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris: Fayard.

Diamantina Carmona
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Universidade Nova de Lisboa

A Matemática no 1º Ciclo e a Reforma Educativa

No âmbito do ProfMat 91 realizou-se nos dias 11 e 12 de Outubro um grupo de discussão sobre "A Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico". Um dos temas abordados foi a Reforma do Sistema Educativo a decorrer neste momento, mais especificamente a implementação de novos programas do 1º Ciclo. Duma maneira geral as expectativas dos professores relativamente à Reforma são negativas. Foram apontadas várias dificuldades, nomeadamente ao nível de:

- formação de professores,
- alterações no acto educativo.

A propósito da formação de professores os participantes no grupo de discussão referiram que não tem existido acompanhamento suficiente que permita aos professores sentirem—se intervenientes na Reforma, o que dificulta a apropriação da filosofia e do espírito preconizado por esta, bem como a sua implementação. Como exemplo do que foi referido anteriormente os professores mencionaram o facto de terem de com-

prar os programas se quiserem conhecer os mesmos.

Foi ainda salientado a necessidade de se aproveitarem espaços de trabalho colectivo já existentes e de se criarem outros que permitam aos professores partilhar e discutir ideias, desenvolver trabalhos de projecto, trabalhar em equipa para a preparação de aulas, materiais..., já que uma mudança qualitativa no acto educativo passa essencialmente pela comunicação e interacção entre os professores

No seguimento do que já foi dito anteriormente salientou—se que os professores, de uma maneira geral, não sentem necessidade de mudança visto que não foram implementadas as condições necessárias que lhes permitam tomar posse do processo que a Reforma pretende implementar, nomeadamente das alterações ao nível do acto educativo.

Assim, é de esperar que sejam pontuais as mudanças nas práticas dos professores, e que, caso ocorram, sejam sub-

metidas às concepções já existentes. Referiu-se como exemplo que, apesar dos novos programas para o 1º Ciclo centrarem o processo ensino/aprendizagem na resolução de problemas, darem ênfase à utilização de materiais manipulativos e apelarem para a implementação de novas metodologias, é difícil, senão impossível, que sem outros apoios os professores as levem à prática segundo a filosofia dos novos programas.

Este grupo foi de opinião que um professor que sempre tenha ensinado através de um método essencialmente expositivo quando utilizar um material qualquer, por exemplo o tangram, o vai fazer de uma maneira também expositiva.

Em conclusão, existem neste grupo de professores poucas esperanças face à qualidade das alterações que a Reforma se propõe provocar.

Diamantina Carmona, FCT/Univ. Nova Maria de Fátima Gordo, ESE de Setúbal