

## Reflexão participada dos currículos do Ensino Básico

Por iniciativa da Direcção da APM e da revista *Educação e Matemática* realizou-se, em Janeiro, na Escola Superior de Educação de Lisboa, uma mesa redonda com o objectivo de apoiar as discussões que se estão a realizar nas escolas sobre os currículos do Ensino Básico. Convidaram-se professores que têm participado nestas discussões e um representante do Departamento do Ensino Básico (DEB). A mesa redonda foi moderada pelos professores Lurdes Serrazina (ESE de Lisboa) e Paulo Abrantes (Faculdade de Ciências de Lisboa) e teve como participantes, para além de António Carlos Correia (DEB), as professoras Maria da Cruz (1º ciclo), Isolina Oliveira (2º ciclo) e Lina Vicente (3º ciclo). Por questões de espaço, não é possível publicar a transcrição completa da mesa redonda, tendo os promotores desta assumido a sua edição.

**Paulo Abrantes (PA):** Vamos procurar discutir alguns aspectos essenciais dos dois primeiros documentos que foram enviados para as escolas e que estão em debate, no âmbito desta Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico. O primeiro documento diz respeito às Linhas Orientadoras da Gestão Curricular e o segundo ao perfil de Competências no Ensino Básico.

Noutra ocasião, não hoje, teremos oportunidade de discutir as propostas sobre as Aquisições Nucleares, no caso específico da Matemática. Este primeiro documento, das Linhas Orientadoras da Gestão Curricular, começa por fazer uma espécie de balanço crítico de alguns aspectos da Reforma, o que parece que se justifica perfeitamente nesta fase. Este balanço crítico assenta na ideia de que a Reforma Educativa era necessária, de que os novos currículos e os novos programas introduziram modificações que eram necessárias e que são adequadas à nossa sociedade e ao sistema de ensino actual, do ponto de vista das grandes finalidades, dos grandes objectivos e de algumas grandes ideias. No entanto, apresenta algumas perspectivas críticas ao modo como essa Reforma se desenvolveu, sobretudo em relação ao facto de se tratar de uma macro-reforma, que é feita de cima para baixo, e que tem em pouca consideração aquilo que realmente se passa no terreno. Uma reforma que aqui é considerada excessivamente centrada nos programas e que apresenta fortes desarticulações com aspectos como a formação de professores, a avaliação e a organização das escolas. Julgo que estas críticas não são muito

polémicas e em meu entender haverá um razoável consenso em torno destes pontos. Nos últimos anos, alguma investigação tem apontado este tipo de críticas e tem sublinhado, por exemplo, o facto de que a nossa Reforma, se preocupou com o currículo enunciado, ou seja com aquilo que está escrito. Alguns anos depois mostramo-nos todos muito preocupados com o currículo adquirido, ou seja, com aquilo que os alunos conseguem fazer. Mas prestámos muito pouca atenção àquilo que normalmente se designa por currículo implementado, isto é, ao que se passa efectivamente nas escolas e nas salas de aula. Gostava que comentassem isto, e gostava de introduzir dois temas: o papel dos professores neste processo e a dinâmica das escolas. Em relação ao papel dos professores, o documento, que agora estamos aqui a discutir, defende a perspectiva de que é preciso que os professores tenham maior protagonismo em todo este processo de gestão dos currículos, do que têm tido até aqui. Gostava de vos pôr a seguinte questão: Qual é a causa de os professores não terem esse protagonismo? É ou não verdade que muitos professores não chegaram sequer a apropriar-se das novas ideias da reforma curricular ... apropriar-se no sentido de compreender o seu alcance, e de as tornar preocupações suas, com reflexos práticos. E se é verdade, por que é que aconteceu? Como é que se pode contribuir para que os professores, nas escolas, se vejam como pessoas que têm que assumir mais protagonismo, que têm que tomar mais decisões, no âmbito da gestão dos currículos? Em relação à escola, fala-se no

documento de órgãos de gestão intermédios. (...) Que mudanças são precisas, no âmbito destes órgãos? Ainda em relação à escola, o documento levanta uma questão muito interessante: nós tivemos uma Reforma que foi demasiadamente centrada nos programas e que, portanto, marginalizou, desde o princípio, na prática, tudo o que não eram programas, no sentido estrito do termo, por exemplo... a área-escola e outros tipos de projectos interdisciplinares. Como é a situação actual?

**Isolina Oliveira (IO):** É claro que já pensei muito sobre estas questões e o que vou aqui dizer são opiniões, algumas pessoais e outras fruto de reflexões que temos feito na escola, onde tendo havido um discussão parcelar se chegou a um texto final que foi enviado para o DEB. Devo dizer que a minha escola está integrada num território educativo de intervenção prioritária. Portanto, ainda tivemos mais um passo que foi: além da discussão feita a nível de escola, foi feita a discussão depois ao nível das quatro escolas que integram o território educativo. De facto, também nós achámos extremamente positivo que tivessem chegado estes documentos à escola. De um modo geral, sentimos que havia necessidade de se começar a discutir por que é que as pessoas se estão a sentir mal. Eu penso que os professores se estão a sentir um pouco mal com a falta de indicações. (...) Voltando à questão do papel dos professores, nós não temos tradição de sermos criadores de currículo. No entanto, todos os professores que participaram em projectos, quer seja em projectos da

área-escola ou outros, em certa medida, foram criadores de currículo, porque tiveram que fazer muitas e diversas adaptações, e muitas adaptações passam pelo princípio da interdisciplinaridade.

A nós próprios, lá na escola, já tem acontecido com frequência fazer este tipo de adaptações. Não é muito fácil para nós que não estamos habituados e já estamos no ensino há um certo número de anos. A maioria, fomos habituados a ter um programa que vinha de cima e que, depois, era mais ou menos traduzido em manuais e que, de um modo geral, os professores iam seguindo — e esta é a nossa tradição. É claro que houve experiências nos anos 80, quando havia a profissionalização nas escolas. Muitas vezes se discutiam, em termos de grupo, questões que tinham a ver com os programas. Agora, se nós pensarmos no currículo como algo mais abrangente, e não naquela perspectiva redutora de programa como algo descritivo e normativo, não era muito habitual discutir-se o programa nesse sentido. Discutia-se mais que tipo de tarefas ou que tipo de actividades. Portanto, não se mexia muito em termos de programa. Hoje, penso que a questão dos currículos, se coloca agudamente — estou a falar em Portugal, mas quem lê os jornais, ou quem tem informações sabe que não é só em Portugal, é pela Europa fora... acho que os professores começam a sentir necessidade de mexer nos currículos, de o próprio professor criar, dentro daqueles objectivos gerais e das grandes finalidades que os programas propõem, maneiras alternativas de sentir os currículos. A ideia dos currículos alternativos, encaro-a nesta perspectiva. Para mim, os currículos alternativos vejo-os mais como concepções alternativas do currículo, tendo sempre por base, é evidente, as grandes finalidades do Ensino Básico. Não sei se estou a responder exactamente à questão que tinhas colocado... Perguntaste, também, como se concretiza, que medidas e de que maneira é que os professores se apropriam e adquirem maior protagonismo. Eu penso que uma das medidas positivas foi esta. É um ponto

de partida e penso que pode ser aproveitado pelas escolas para começarem a discutir este tipo de questões. Aliás, penso que este documento, de certo modo convida-nos a ter uma certa perspectiva crítica sobre a nossa prática!

O documento faz uma análise com que nós concordamos (...). Mas a discussão dos documentos, não me parece que chegue...

Passando para a segunda questão que é a dos órgãos de gestão intermédia. Quem pode, de facto, começar ou continuar este tipo de discussões? Pensamos que deve ser feito em termos de grupo disciplinar (...) que os delegados, provavelmente, terão que ter um papel mais mobilizador do que o que têm no momento actual. Penso que, em termos de escola, o delegado tem de assumir o papel de líder. Confronto isto com momentos anteriores em que, de facto, era assim. Quando havia inovações, havia as acções de formação, os encontros e havia uma renovação. Há sempre pessoas que se envolvem mais do que outras, mas se há este papel de liderança e de mobilização, há sempre um grupo que colabora e que trabalha nesse sentido. Não havendo liderança, fica tudo muito esbatido, as pessoas falam, conversam, mas fica tudo diluído. Também vejo um papel importante nos Centros de Formação. Acho que não respondem às necessidades dos professores. Posso falar do exemplo da minha escola. Nós, neste momento, propusemos ao Centro de Formação a modalidade de Círculo de Estudos, porque estamos a fazer duas experiências na escola e os professores que estão com essas experiências precisavam de formação a determinados níveis. E um deles era, por exemplo, como gerir currículos, uma vez que estamos a trabalhar, numa perspectiva interdisciplinar, numa turma. E não há, no nosso Centro de Formação, nenhuma acção virada para aí. Também, se calhar, não queríamos a acção de formação lá, queríamos era na escola, em função daquilo que nós vamos precisando. Estamos a trabalhar com miúdos, ditos de risco; queríamos pessoas que conhecessem bem esse tipo de crianças, porque trabalham com elas e queríamos que

viesses trabalhar connosco na escola. Vamos conseguir, mas não vai ser na modalidade Círculo de Estudo, não vai contribuir para nada em termos de progressão na carreira (lá está a história dos créditos) e, no entanto, estamos a fazer a formação que nos parece mais adequada. (...) Portanto há aqui um contra-senso. Neste momento, as nossas necessidades eram aquelas (...) e nós estamos a convidar pessoas para fazer a dita formação connosco, mas em termos formais, não vai ter grande peso...

*Maria da Cruz (MC):* Acho que a realidade no 1º Ciclo é um pouco diferente da que tu apontaste. E penso que é importante perceber como é que se funciona no 1º Ciclo para se poder encontrar estratégias de mudança. Com a Reforma Curricular vieram os novos programas que apontavam para uma mudança efectiva das práticas. O que eu recorde é que anteriormente ao lançamento dos novos programas, se fez uma experiência fechada que abrangeu cerca de 60 a 100 escolas, a nível de todo o país, com características diferentes (umas isoladas, outras de média dimensão, ou pequena dimensão). No ano do lançamento, foi feita uma sensibilização aos novos programas, mas só para os professores que leccionavam o primeiro e o quarto ano de escolaridade. Nos anos seguintes generalizou-se o Programa, sem qualquer sensibilização nem acompanhamento aos outros professores — nem sequer lhes foi distribuído o Programa... Não sei se todos os professores compraram o Programa, se todos o leram, ou se ainda há muitos que seguem e se orientam pelos manuais escolares que estão à venda. Isto parece uma visão negra, mas não é tanto assim... se, de facto, se pretende uma mudança, e se na implementação dos programas isto acontece e a formação dos professores fica por aqui, que mudanças é que se podem esperar? As mudanças não se fazem só porque os programas aparecem e são diferentes, tem que haver outras coisas... Relativamente a este documento, na minha escola ele foi discutido, considerámos que a sua análise está adequada à realidade.



Agora, pensamos é que as condições para uma mudança efectiva não existem. E continuando a caracterizar o 1º Ciclo, se pensarmos que a rede escolar é assimétrica e extensa, com escolas isoladas em que talvez mais de 50% têm apenas um ou dois lugares, não têm órgão de gestão próprio, como é que se poderá fazer a mudança, ou se poderá exigir que haja mudança para estes profissionais de ensino? Ora, estas condições, que eu considero que são impeditivas de uma efectiva mudança, levam-me a referir alguns aspectos que eu acho que se prendem com elas: por um lado, a concepção de escola que estes programas propunham ou implicavam. Pego aqui um pouco na autonomia. Para os professores terem maior protagonismo e serem gestores de um currículo, que não o currículo expresso nos programas, têm que ter autonomia. Ora, o Decreto que estabeleceu o princípio de autonomia nos estabelecimentos de ensino exclui a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo. Foi só para os outros níveis de ensino... ao 1º Ciclo não é reconhecida, nem como princípio, a autonomia pedagógica, nem administrativa, nem financeira. Como é que numa escola do 1º Ciclo se podem desenvolver projectos, se nem sequer há autonomia, a nenhum nível, para funcionar? Parte-se um vidro, e nem sequer para pôr um vidro a escola tem verba. Tem que se depender hierarquicamente de outras estruturas para se vir pôr o vidro. Falaste em gestão. Nesse aspecto, o documento aponta, em paralelo, o Conselho Escolar com os Conselhos Pedagógicos. Eu não consigo encontrar paralelismo... O Conselho Escolar

continua a ser o único órgão de gestão e direcção que as escolas do 1º Ciclo têm, saindo daí a figura do director de escola!... Consideram-se dois órgãos mas, no fundo, o director é apenas um executor das decisões do Conselho Escolar... Aqui coloca-se o papel das lideranças. Até parece que há uma liderança colectiva e que poderia funcionar sobre rodas, mas a liderança colectiva acaba por ser uma pseudo-liderança que vai anular as lideranças individuais que eram aquelas que poderiam dinamizar as escolas... Em princípio, todas as pessoas decidem e são responsáveis, mas depois, na prática, não há ninguém responsável, porque, de facto, não há uma liderança colectiva. Eu penso que a liderança na escola é fundamental e o papel dos professores, na dinâmica das escolas, passa muito pelas lideranças. A Isolina falou nesta questão e eu penso que, de facto, as escolas têm que ter líderes com determinadas funções muito específicas, com poder de decisão, porque se querem ser gestores do currículo têm que ter poder de decisão para poderem implementar essas mudanças. E isso passa pela autonomia, sem ela nada feito! Eu penso que uma estrutura pedagógica nas escolas do 1º Ciclo podia de alguma forma mudar esta situação. Aliás, há vivência desta situação em 74/75 e nos anos subsequentes, em que existiam animadores pedagógicos nas escolas do 1º Ciclo, como estrutura intermédia e que, de alguma forma, mexeu nas escolas. E se algumas experiências se fizeram a nível de mudanças nas escolas, foi aí. Pelo menos mobilizaram-se os professores, eram dinamizados, reflectia-se, fazia-se alguma coisa... O que é que aconteceu a partir daí? Foi-se esvaziando os poucos momentos que existiam para que os professores fossem. Os professores, de início,

reuniam todos os sábados e agora passaram a ter duas horas por mês para reunir. Podem dizer-me... os professores podem reunir as vezes que quiserem... é verdade, mas é diferente haver um espaço instituído com alguém que lidere e dinamize, ou não haver um espaço instituído e ser à força de liderança de alguns elementos da escola, o que pode criar, à partida, situações muito desagradáveis a nível de relação na própria escola.

Outra questão que eu queria colocar é a mobilidade do corpo docente nas escolas do 1º Ciclo. Aqui o corpo docente é tão móvel, tão móvel, que, por vezes... por exemplo na minha escola, este ano era eu a única professora do Quadro Geral que vinha do ano anterior. Como é que se pode dar continuidade a projectos que se iniciem, ao seu desenvolvimento e à sua divulgação? A outra questão é a formação dos professores...

*Lina Vicente (LV):* Em relação ao papel dos professores, não tenho respostas, como é evidente. Aquilo de que eu me estava a lembrar, como delegada, foi de um colega que chegou agora à escola, durante as férias, e que dá aulas pela primeira vez. Viu o programa e disse: "ah!, mas eu não preciso de tanto tempo para dar isto..." E eu de facto senti..., não tenho assim um perfil de líder para ser delegada porque comecei a dizer que os conteúdos são aqueles, mas a forma de abordar as coisas demora tempo... que convinha ele trabalhar com os alunos... e não ser só o trabalhar no quadro... que as escolas, continuam a ser cadeiras, quadro e o professor no quadro a registar as coisas... convinha ver se os alunos ouviam, se registavam o que ele dizia... que às vezes trabalhar, por exemplo, uma sequência de números, demora o seu tempo... e ele estava a olhar para mim com um ar perfeitamente incrédulo! Eu ainda não sei como é que se passou esta semana das aulas dele, ontem não tive oportunidade de lhe falar. Mas, de facto, nós somos mesmo gestores da nossa sala de aula, das nossas práticas e, portanto, quando se diz que vamos ter mais autonomia, vai ser muito complicado. Vai ser assim:

vamos ter um programa que vai ser igual para todos e nós é que vamos decidir qual é a profundidade com que vamos tratar cada assunto, e se o vamos tratar todo... se vamos tratar só uma parte e em que parte do ano lectivo é que tratamos aquilo. Quando se diz que os professores até agora não têm tido autonomia suficiente, ou não têm a prática de ser autónomos, não é verdade... nós trabalhamos com autonomia, porque só discutimos em grupo uma vez por mês e quando queremos reunir, reunimos fora das horas da escola, se a escola não tem condições para reunir. Até agora temos sido bastante autónomos. Se queremos ser mais autónomos?... Não sei, se calhar queremos é trabalhar duma outra forma, não é? É um espírito de escola diferente, uma escola sem turnos, para podermos ter tempo para estar com os nossos alunos... tempo para estar com os colegas a trabalhar, ter um espaço de trabalho...

O que eu acho de bom neste documento é que gostei de ver a minha escola parada um dia a discuti-lo. E discutir em conjunto. A nossa escola tem 2º e 3º Ciclos e discutimos em conjunto. Convidámos as colegas do 1º Ciclo, não puderam ir, mas foram à reunião do Pedagógico. Esta primeira discussão é muito importante, que é para vermos o que é que se trabalha no 1º Ciclo, e não só em termos da Matemática, mas também em termos de atitudes e valores. Que postura é que as pessoas têm no 1º Ciclo com os alunos. E nós, 2º e 3º Ciclos, trabalhamos em conjunto. (...) Está mal, todos percebemos que está mal. Os pais dizem-nos "o meu filho não sabe fazer contas", os pais chamam muito a atenção para o tempo que gastam - isto em relação à área-escola — "os meus filhos perdem muito tempo a fazer trabalhos para apresentar e perdem menos tempo a estudar" — portanto, não consideram que aquelas actividades também são estudo. E é preciso ter tempo para discutir estas coisas, e o primeiro passo é mesmo este — discutir, pensar em conjunto — e daí levar-nos à definição de um perfil.

IO: O que na minha escola tentámos fazer, por estarmos integrados num

território educativo de intervenção prioritária — que é um território que integra escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos — foi exactamente reunir professores do 1º, 2º e 3º Ciclos e ver, como é que se trabalha no 1º Ciclo e os professores do 1º Ciclo verem como é que nós trabalhamos. E, neste momento, há um intercâmbio de professores entre os três Ciclos.

LV: Eu não quero dizer muito mais. A nossa prática até agora já tem tido alguma autonomia, queria reforçar isso. Depois acho que vamos continuar com uma prática mais reflexiva, mais em conjunto e isso vai produzir os seus frutos. Eu penso que pior já não vamos estar.

PA: Se é verdade que os pais dizem muitas vezes que os alunos perdem muito tempo a fazer trabalhos e com a área-escola e depois não têm tempo para estudar... isso talvez ponha em causa uma afirmação que vem aqui no documento, segundo a qual existe um grande consenso na nossa sociedade, todos estamos de acordo com a necessidade de mudança e o sentido dessa mudança...

Carlos Correia (CC): Primeiro devo começar por uma parte protocolar e explicar que estou eu aqui e não a nossa Directora, apenas por uma questão de agenda e inevitabilidades... A Directora pediu-me novamente para reforçar o agradecimento pelo convite e a sua pena de não poder estar presente. Espero que consiga ajudar a clarificar algumas questões. Em primeiro lugar, penso que o percurso que já seguimos aqui nesta mesa redonda, já expressa um pouco aquilo que se pretende. Há que identificar os pontos críticos, mas não no seu compartimento estanque, não no 1º Ciclo, não no 2º Ciclo, não no 3º. Eu penso que isso foi já um ganho, apesar de, infelizmente, haver escolas onde os documentos não chegaram, (são questões que estamos, gradualmente, a tentar resolver). Mas já é um ganho, já é um romper com uma certa tradição, com uma certa inércia, até na própria cultura do sistema educativo. Pôr as pessoas dos vários Ciclos,

em vez de costas voltadas, a dialogarem umas com as outras. Até mais do que isso, no interior da própria escola, romper um pouco com a compartimentação disciplinar. (...) O documento 1, que eu considero o documento-mãe pretende romper com uma tradição em termos de concepção curricular, pretende dizer: atenção, até aqui tem-se feito a colagem de currículo a programa e, na sua perversão mais grave, que acontece infelizmente nas escolas, muitas vezes, confunde-se manual com programa. Isto dá distorções e problemas muito complicados. O próprio documento reflecte um pouco essa cultura do sistema educativo e alguns bodes sem saída ou algumas contradições, porque reparem que o documento começa por postular essa ruptura e, gradualmente, vai de alguma maneira "entrando nos eixos", em relação à cultura tradicional, isto é, vai resvalando para os conteúdos, para os programas... e, quando chegamos ao fim, o novo quadro de referência... está um bocado esbatido. Isto é perfeitamente assumido pelos autores. Aqui, a questão fundamental não é tanto a concordância com que o documento avança, é extrair as consequências dessa concordância (...) Não se trata, como no passado tantas vezes se fez, nem de fazer dos professores, nem das escolas, nem de nenhum dos intervenientes, bodes expiatórios. É uma questão de construção cognitiva. As pessoas foram formadas, fizeram um percurso de vida, construíram instrumentos intelectuais, construíram soluções para determinados problemas e garantiram uma certa eficácia, dentro de um certo quadro. Mas a eficácia é inimiga da mudança, porque se se é eficaz e se resolve os problemas, então para quê lançarmo-nos no escuro e arriscar em coisas que não conhecemos? De certa maneira, aquilo que torna difícil a mudança e a inovação, é que é preciso assegurar uma transição para os novos quadros de referência, ou seja, algo que nos garanta a segurança de que vamos ter vantagens, de que vamos construir qualquer coisa que vai ser vantajoso. (...) Em Portugal e nos países da Europa, de um modo geral, o conceito

de currículo foi sempre um conceito mais restrito, designado por currículo tradicional. Mas, por exemplo, nos países Anglo-Saxónicos, já não é tanto assim, é mais no sentido lato, no sentido de integrar todas as aprendizagens educativas, em que a escola se constitui como eixo, mas não se restringindo, apenas, às actividades que se processam no quadro da escola. Ora, o extrair estas consequências tem incidências muito profundas na própria forma como a escola se concebe. Qual o caminho que vamos trilhar? Não sabemos, não há essa experiência... O que pode haver é, por um lado, afirmação de posições de princípio, por outro, cada interveniente ou cada actor reformular a forma como pretende protagonizar essa mudança e, portanto, haver uma negociação. A afirmação de um conjunto de aprendizagens, de aquisições nucleares, é solidária com a concepção de currículo que nós tivermos. Pode ser uma perspectiva redutora ou pode ser uma perspectiva que seja um instrumento, quer de redefinir o papel da administração central, quer de construir a autonomia das escolas.(...) O grande problema, neste momento, é como se constrói a autonomia sem haver instrumentos de avaliação, quer internos, quer externos. Como é que se pode controlar a rota de um navio, sem haver instrumentos de pilotagem, sem haver uma carta de marear, sem haver a noção de para onde é que se quer caminhar? É a prática das escolas, regra geral. Mal seria se não houvesse excepções e experiências extremamente ricas e, felizmente, não são poucas. Mas é uma prática cega, isto é, é difícil controlar onde é que foi o ponto de partida, no início do ano lectivo, e onde é que foi o ponto de chegada, porque não se fez uma previsão de onde é que se queria chegar, nem dos pontos intermédios do percurso. Não há possibilidade de pilotar o processo. (...) A definição das aprendizagens, das aquisições nucleares é solidária dumha concepção mais lata de currículo. O currículo tem que começar a ser configurado em torno de uma formulação de problemas. No fundo, é um elencar de problemas. Ora, se é verdade que cada actor, ou cada



interveniente no processo, formula problemas, porque tem uma perspectiva necessariamente diferente do processo, então é necessário pôr todas as pessoas a falar e a formular os problemas e começar a criar um modo de construção desse currículo. Isto tem a ver com o papel dos professores e com a dinâmica das escolas. A autonomia não é uma coisa que se conceda, não se decreta, não se ganha como prémio. A autonomia existe sempre, existe à medida dos constrangimentos e da noção que os próprios têm dos constrangimentos e daquilo que querem fazer. Não acredito na autonomia como prémio de consolação, nem como brinde. Há, de facto, questões de princípio... há o reconhecimento do princípio da autonomia. Por exemplo, no que diz respeito à administração central é uma questão de princípio reconhecer ou não reconhecer, porque isso vai ditar a sua postura e a sua intervenção no processo. Mas a própria administração central, depois do reconhecimento político do princípio da autonomia, tem que fazer a sua própria aprendizagem, porque a inércia do sistema educativo, em termos culturais, também envolve a própria administração. Esta discussão é já uma forma de construção de autonomia. Mas é às escolas que compete fazer a gestão e construção global do currículo. O currículo não se

reduz a estas aprendizagens e aquisições nucleares, e isto (lanço agora algo polémico) seca a fonte ao argumento da extensão dos programas. E seca a fonte a alguns outros argumentos, porque a escola é que vai fazer a gestão do que é pertinente. Consideramos o programa como um elenco de conteúdos, processos e competências que se visam atingir. Mas, salvaguardando aquele núcleo que é uma condição da vida democrática ou de igualdade, tem que existir a garantia de que, qualquer que seja a escola, está salvaguardado o princípio de equidade, em termos de oferta educativa. Depois, há uma questão de adequação à população que a frequenta e aí é que a escola tem uma palavra, aí é que é definido o que é pertinente, ao que se dará mais ênfase ...

*Lurdes Serrazina (LS):* Eu pegava precisamente nestas últimas questões das aquisições nucleares (...). Ouvi responsáveis por estes documentos dizerem que não eram objectivos mínimos. De alguma forma, já se lhes chamou várias coisas. Neste momento, chamam-se aquisições nucleares. Se vem definido no documento que elas são uma forma de tirar a rigidez e dar flexibilidade ao currículo... eu gostava que os presentes depois falassem sobre isto... podem também tornar o currículo ainda mais rígido. Diz-se que é preciso definir um

conjunto de aprendizagens nucleares para todos os alunos, que vão servir de base à avaliação no final de cada Ciclo e que são indispensáveis à passagem para o Ciclo seguinte — li isto algures no documento — mas também se diz no mesmo, várias vezes, que isto são aquisições nucleares, que os programas mantêm-se, que é uma forma de melhor flexibilizar, gerir, ...

Nós não vamos hoje discutir aquisições nucleares, mas temos que lhes fazer uma referência. O único documento que temos, de aquisições nucleares, é do 1º Ciclo<sup>1</sup> e quando lemos a parte da Matemática ficamos preocupados, porque as aquisições nucleares que estão definidas ultrapassam os programas que estão em vigor. Depois, estão redigidas de uma forma que nos preocupa, não falam em materiais, não falam em resolução de problemas, não falam em aquisição de conceitos, raciocínio, comunicação... ou falam muito vagamente. Ou seja, a forma como estão redigidos pode ter como interpretação que o que interessa é saber fazer coisas, em termos de procedimentos, e isso parece-nos que, de alguma forma, aumenta a rigidez, não a diminui. O que é que diz em relação a isto?

CC: Digo que a posição de princípio é "a administração central não está a avançar com uma coisa e a dizer: agora aprendam a trabalhar com isto". O que está em discussão é um ponto de partida com tudo aquilo que tem de criticável, de contestável, de maior ou menor pertinência. O esforço agora é reformular, se assim não fosse não havia a consulta, não havia o apelo à participação. Vamos construir isto de uma forma que permita não só aos professores sentirem que se reconhecem naquela identificação das questões, como, inclusivamente, permitir à própria comunidade ou às próprias famílias compreenderem o que está em jogo. Portanto, é natural que algumas dessas críticas venham a influenciar uma nova formulação. É bom que assim seja. Eu só tenho que aplaudir o esforço no sentido de corrigir... tudo aquilo que entendam. Penso, por exemplo, que a crítica que é feita à não enunciação da resolução de problemas, ou da capacidade de os

formular, em relação ao espírito que a preside, não é justa, embora possa parecer pertinente.

PA: Era bom ouvir, também, as outras pessoas... Se nós olhássemos para esta lista de aquisições nucleares na área da Matemática, de uma maneira descontextualizada, isto é, se não soubessemos em que documento é que estava, acho que qualquer um de nós dizia: isto deve ser uma versão anterior do programa que nós temos, isto é um programa de há dez anos, muito marcado por uma perspectiva behaviorista, com os objectivos apenas em termos de conteúdos...

LS: Quando isto chegou às escolas, eu estava a fazer um curso de formação contínua num concelho vizinho e houve logo comentários de professores que diziam: "não, mas se agora eles têm que saber fazer isto tudo, então como é que nós conseguimos? Só voltando a ensinar como há trinta anos..." Isto só é uma visão pessimista e que não será esta a intenção, mas é preciso discutir e falar sobre isto... (...)

CC: Em relação às questões que colocaram, foi decidido incluir, para tentar desfazer alguns equívocos, os objectivos e as finalidades dos programas neste segundo pacote de documentos, para dizer: "atenção, o programa continua na sua integridade em termos de objectivos e finalidade".

Mas eu insisto, isto é dirigido como quadro de referência para as escolas, não é directamente transponível, não é um elenco de questões do tipo... "olha, tu tens que saber isto quando chegares ao fim" É, no fundo, permitir à escola a capacidade de construir o tal currículo da forma que achar mais adequada e mais funcional, em relação à obtenção de determinados objectivos e, além disso, eles não são inquestionáveis, eles estão neste momento em discussão.

IO: Na nossa escola, quando discutimos a questão da flexibilização, pensámos logo, e julgo que qualquer professor minimamente reflexivo se lhe põe logo essa questão, "tudo bem, vamos para a flexibilização... e então somos capazes de ter em Lisboa os meninos a aprender uma coisa, os de Trás-os-Montes a aprender outras coisas totalmente diferentes e os do

Algarve outras, etc...".

Colocou-se-me logo a questão dos tais referenciais que no documento aparecem com o nome de Aquisições Nucleares. Devo dizer que da minha experiência de algumas acções com professores, os professores lêem muito as aquisições nucleares como objectivos mínimos e esse é o meu receio. Como nós, a minha geração tem uma formação muito vincada pelo behaviorismo, rapidamente os professores colam as aquisições nucleares aos objectivos mínimos e o meu receio é um pouco aquele que a Lurdes já disse ... eu própria, quando li o documento, a sensação que tive foi um pouco a que a Lurdes referiu. Tenho quase a certeza que isso vai ser interpretado assim. Não é de um dia para o outro que as pessoas vão mudar esta concepção. O meu receio é que, se isto não for acompanhado de grandes discussões e formação, rapidamente as escolas abandonem tudo o resto - materiais, trabalhar com os meninos, conceitos. Para quê, se eu não preciso disso, os objectivos mínimos estão ali bem definidos ... eu tenho é que pôr os meninos a fazer aquilo ... e então voltamos trinta anos atrás, a dar preferência a procedimentos...

Nós não discutimos, na escola, as aquisições nucleares mas já se nos colocou a questão: "flexibilização tem que ter associado a si um conjunto de referenciais"... Agora, como é que eles depois vão ser descritos, terá que se ver isso muito bem. De outro modo, tudo aquilo que até é inovador nos programas cai completamente... Voltando à questão, da flexibilização, penso que não se pode avançar para a flexibilização sem uma definição muito clara daquilo que poderão ser as aquisições nucleares e então poderemos ter o conjunto das crianças deste país, num determinado Ciclo de ensino, com umas aquisições que não seriam nucleares. Depois há a margem de manobra que as escolas, com os seus contextos, têm para trabalhar de maneira diferente. Sem isso, corre-se um risco sério (...).

#### Notas

1 No momento em que se realizava esta mesa redonda, apenas o documento de reflexão no 1º Ciclo era conhecido.