

RELATÓRIO
Do Projecto “Reflexão Participada
sobre os Currículos do Ensino Básico”

Colecção
Reflexão Participada

1.

RELATÓRIO DO PROJECTO “REFLEXÃO PARTICIPADA
SOBRE OS CURRÍCULOS DO ENSINO BÁSICO”

2.

A LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Competências Nucleares e Níveis de Desempenho

**Ministério da Educação
Departamento da Educação Básica**

RELATÓRIO
**Do Projecto “Reflexão Participada
sobre os Currículos do Ensino Básico”**

Lisboa, 1997

Biblioteca Nacional – Catalogação na Publicação

Portugal. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica

Relatório do projecto “Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico” / Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica ; [elab.] Maria do Céu Roldão, Luísa Nunes, Teodolinda Silveira. – (Reflexão participada ; 1)
ISBN 972-742-085-0

I– Roldão, Maria do Céu, 1946–

II– Nunes, Luísa

III– Silveira, Teodolinda

CDU 373.3/.4
 371.2

Título

RELATÓRIO DO PROJECTO “REFLEXÃO PARTICIPADA
SOBRE OS CURRÍCULOS DO ENSINO BÁSICO”

Editor

Ministério da Educação
Departamento da Educação Básica
Av. 24 de Julho, 140 – 1350 Lisboa Codex

Directora do Departamento da Educação Básica

Teresa Vasconcelos

Autoras

Maria do Céu Roldão
Luísa Nunes
Teodolinda Silveira
com o apoio do grupo de trabalho do DEB
coordenado por António Carlos Correia

Capa

Cecília Guimarães

Revisão

Fernanda Araújo

Composição e Impressão

Colibri Artes Gráficas
Ap. 42 001 – 1600 Lisboa

ISBN 972-742-085-0

Depósito legal n.º 114 088/97

Data da Edição

Setembro de 1997

NOTA PRÉVIA

A publicação e envio às escolas do *Relatório do Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico* é um compromisso e um desafio. É um compromisso na medida em que, quando nos deslocámos a vários pontos do país dinamizando discussões sobre os documentos que haviam sido enviados às escolas, tivemos a oportunidade de esclarecer que lhes seria devolvido o produto das suas reflexões, devidamente comentado. É um desafio porque convidamos novamente as escolas a debruçarem-se sobre o seu trabalho e a continuarem a reflectir sobre o que é importante que as crianças portuguesas, no limiar do século XXI, aprendam, enquanto cidadãs de um país democrático.

À Professora Doutora Maria do Céu Roldão, do Instituto Politécnico de Santarém, consultora científica deste projecto, e às Dr.^{as} Luísa Nunes e Teodolinda Silveira, que com ela colaboraram, o nosso reconhecimento pelo trabalho de rigor e qualidade desenvolvido. À equipa do Departamento da Educação Básica, coordenada pelo Dr. António Carlos Correia, que tratou os dados conjuntamente com as Direcções Regionais de Educação, e aos nossos serviços de Informática, o nosso obrigada. Sem uma grande articulação entre serviços centrais e regionais, entre investigadores, técnicos e professores, não teria sido possível a realização

deste trabalho.

Lisboa, Setembro de 1997

A Directora do Departamento da Educação Básica

Teresa Vasconcelos

ÍNDICE

NOTA PRÉVIA.....	5
I – ENQUADRAMENTO DO PROJECTO	9
I – 1. Finalidades e pertinência do Projecto	9
I – 2. Enquadramento numa política global de auto- mização e contextualização das práticas educativas	9
I – 3. Perspectivas teóricas e políticas curriculares internacionais.....	10
II – CONCEPÇÃO, FASEAMENTO E DESENVOLVIMENTO	13
II – 1. Lançamento e organização do Projecto.....	13
II – 1.1. Princípios orientadores	14
II – 1.2. Produto final esperado e metas de desenvolvimento	14
II – 1.3. Vertentes de desenvolvimento do Projecto.	16
II – 1.4. Organização e coordenação do processo....	19
II – 1.5. Operacionalização conceptual.....	21
II – 2. Concepção e desenvolvimento do Projecto	21
II – 3. Descrição e estrutura dos documentos-proposta para debate nas escolas.....	28
II – 4. Faseamento previsto	32
II – 5. Alterações introduzidas no faseamento e desenvolvimento temporal.....	34

III – PROCESSO DE DEBATE E ELEMENTOS RECOLHIDOS	37
III – 1. Nas escolas.....	37
III – 2. Noutras sedes.....	38
IV – SÍNTESE DO DEBATE	41
A – Elementos recolhidos nas escolas	41
IV – 1. Quadro de referência	41
IV – 2. Apreciação dos documentos pelos docentes e escolas – sugestões e propostas.....	42
Documento 1 – Gestão Curricular – Linhas Orientadoras..	47
Síntese – Documento 1 (Quadros n.ºs 2 a 15).....	61
Documento 2 – Proposta de Perfil de Competências	65
Síntese – Documento 2 (Quadros n.ºs 16 a 20).....	71
Documentos 3A, 3B e 3C – Proposta de Aprendizagens/ /Aquisições Nucleares (1.º, 2.º e 3.º ciclos).....	75
Síntese – Documentos 3A, 3B e 3C (Quadros n.ºs 21 a 29).....	83
B – Elementos recolhidos junto de outros interlocutores	85
IV – 3. Quadro de referência	85
IV – 4. Apreciação dos documentos/sugestões e propostas.....	85
V – REFLEXÕES FINAIS	89
V – 1. Identificação de tendências e pontos críticos	89
V – 2. Recomendações para o desenvolvimento do processo em 1997-98	91
BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA.....	93
ANEXOS	95

I – ENQUADRAMENTO DO PROJECTO

I–1. Finalidades e pertinência do Projecto

O Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico” foi lançado pelo Departamento da Educação Básica no ano lectivo de 1996/97, no quadro das políticas curriculares desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação e Inovação, no sentido de melhorar a qualidade e a eficácia da resposta educativa deste nível do sistema face às necessidades e direitos dos indivíduos e aos problemas da sociedade em geral, confrontada com mudanças sensíveis e com desafios novos.

Destacam-se, no quadro desses problemas, os que resultam da diversidade socio-cultural dos públicos e da necessidade de contextualizar e gerir a educação e o currículo em termos da sua adequação aos alunos. Nesse sentido, todas as orientações políticas e teóricas actuais apontam para o reforço da autonomia das escolas como decisoras privilegiadas face às necessidades particulares de cada contexto educativo.

Pretendeu-se assim, com este Projecto, lançar um debate reflexivo sobre o currículo da Educação Básica, suas finalidades e gestão, no sentido de melhorar a eficácia e adequação das práticas educativas.

I– 2. Enquadramento numa política global de autonomização e contextualização das práticas educativas

Este Projecto enquadra-se num contexto mais amplo de políticas

educativas em curso no sistema português que visam objectivos convergentes, nomeadamente no que se refere a:

- criação de territórios educativos que possibilitem a melhor adequação aos contextos em que actuam as escolas, a cooperação entre actores sociais locais e a rentabilização dos recursos;
- reforço da autonomia das escolas e aprofundamento da sua relação com os restantes parceiros sociais;
- lançamento de novas políticas de gestão das escolas em todos os níveis e ciclos;
- lançamento de iniciativas de vária ordem, e envolvendo parcerias diversas, para apoio a alunos da escolaridade básica em situação de abandono ou insucesso;
- lançamento, através também de um processo amplo de debate e reflexão participada, de orientações curriculares para a educação pré-escolar e reforço deste subsistema do sistema educativo global;
- projecto de revisão curricular participada no Ensino Secundário com objectivos idênticos de envolvimento e participação activa das escolas, dos professores e de outros interlocutores significativos.

O Projecto situa-se assim no quadro de uma política global de promoção da melhoria geral da oferta do sistema educativo no seu todo e da sua operacionalização no terreno, em que é visível uma tentativa de convergência de actuações, informada por uma abordagem sistémica. Resulta, assim, cla-ro que a problemática equacionada neste Projecto não pode ser confundida com um debate sobre eventuais alterações de textos programáticos das disciplinas – aspecto em que se centraram até ao presente as mudanças designadas por *curriculares* no sistema educativo português e que, claramente, não constituem o objecto deste processo.

I– 3. Perspectivas teóricas e políticas curriculares internacionais

A reflexão proposta a todos os intervenientes no processo de

educação básica insere-se no quadro teórico das concepções curriculares da actualidade, em consonância com o que se vem estudando e implementando neste campo a nível internacional. Assim, destaca-se que:

- após um período de **reformas globais de sistema e de currículos** em muitos países ocidentais nas décadas de 80-90 – entre as quais a Reforma Curricular Portuguesa de 1990, cuja generalização se concluiu em 1996 – verifica-se cada vez mais a **difículdade de produzir mudanças** que respondam, por essa via, à diversidade de situações actualmente no terreno;
- a investigação mais recente e diversos documentos orientadores da política educativa internacional (Vd. Bibliografia de referência) vêm sublinhando que os processos de gerar mudança de práticas e garantir maior eficácia educativa face às realidades socio-culturais cada vez mais complexas dos tempos actuais exigem, sobretudo, **o desenvolvimento de estratégias e projectos de desenvolvimento curricular contextualizados, geridos pelas escolas e pelos docentes envolvidos em cada contexto**;
- a resolução dos **problemas** mais prementes a que a escola actual tem de fazer face – tais como a **diversidade de situações sociais e culturais dos alunos**, a **rapidez da desactualização dos saberes e da informação**, o **acesso fácil a uma informação superabundante com insuficiente domínio de saberes instrumentais para a seleccionar e interpretar** – exige o investimento crescente em **decisões e práticas curriculares colaborativas dos docentes nas escolas**, adequadas aos **alunos** com que trabalham;
- as questões essenciais do debate curricular actual são **sistémicas** e não podem colocar-se, como no passado, apenas em termos de **alterações a textos programáticos**, cuja eficácia na alteração real das práticas não foi genericamente relevante;
- os esforços actuais de **inovação no campo curricular** centram-se

essencialmente:

- na **articulação das aprendizagens** que se pretendem promover com as **finalidades curriculares visadas**;
- na consideração dos **diferentes públicos** a que se destinam as aprendizagens propostas;
- nos modos de **tornar efectivas as aprendizagens para todos esses públicos** mediante um adequado **processo de tomada de decisões, assumido pelas escolas e docentes, relativamente ao que pretendem garantir aos seus alunos**.

É neste quadro conceptual que o Projecto **“Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”** teve origem e se vem desenvolvendo.

II – CONCEPÇÃO, FASEAMENTO E DESENVOLVIMENTO

II – 1. Lançamento e organização do Projecto

O lançamento do projecto foi precedido de um conjunto de reuniões preparatórias entre os responsáveis da Secretaria de Estado da Inovação e Educação e do Departamento da Educação Básica que decorreram entre Abril e Setembro de 1996. Analisaram-se nessa fase alguns trabalhos prévios, desenvolvidos interna e externamente, no campo da **identificação de pontos críticos na educação básica**.

Foram também, nesta fase, solicitadas análises e diagnósticos globais sobre esses pontos críticos a diversas personalidades reconhecidas da comunidade científica e educacional.

Decidiu o Departamento da Educação Básica, de acordo com os pressupostos atrás identificados, lançar um processo de reflexão e debate alargado sobre os currículos do ensino básico, e sua gestão, em que se mobilizassem essencialmente **os docentes e as escolas**, mas também **a comunidade científica educacional** e outros **parceiros sociais** envolvidos.

II – 1.1. Princípios orientadores

Os princípios orientadores do processo foram os seguintes:

- reconhecer o saber teórico e prático de que são portadores os docentes neste domínio, convidando-os a **expressar o que consideram essencial no currículo, prevendo modalidades de diferenciação, e a não serem apenas executores de novos normativos**;
- mobilizar os saberes relativos às diferentes áreas científicas integradas nos currículos para **o debate sobre o que deverá constituir-se como conjunto de aprendizagens nucleares a nível nacional**, recorrendo aos professores, às associações profissionais e científicas, às instituições de ensino superior – sedes inegáveis de saberes nesses domínios;
- **manter em vigor os programas do currículo actual**, elaborados por **equipas de especialistas reconhecidos**, e lançados generalizadamente num período tão **recente** que não parece aconselhável a sua alteração de fundo (sem prejuízo de virem a ser propostos ajustamentos quando devidamente fundamentados);
- gerar nas escolas e professores um processo de **reflexão sobre modos de trabalhar conjuntamente com os currículos, numa lógica de escola e de tomadas de decisão contextualizadas**;
- coordenar o processo de debate, **enquanto reflexão curricular global**, a nível do **Departamento de Educação Básica**.

II – 1.2. Produto final esperado e metas de desenvolvimento

A meta final próxima – nesse sentido designada como “**produto**” – deste processo, inicialmente previsto para o ano lectivo de 1996-97 e posteriormente alargado a 1997-98 – traduzir-se-á em instituir e regular um **sistema de flexibilização da gestão curricular nas escolas dos três ciclos do ensino básico**, assente nos seguintes princípios:

- **gestão diferenciada dos currículos**, estabelecendo diversos níveis de decisão curricular, com relevo para as **escolas**, quanto a objectivos, conteúdos, processos, estratégias e projectos que se considerem adequados, em cada escola ou conjunto de escolas, para melhorar a eficácia e a adequação das aprendizagens a garantir aos alunos;
- **estabelecimento de um *corpus* nuclear de aquisições/aprendizagens comuns, a assegurar a nível nacional, no quadro dos programas em vigor**, em função das **competências** que ao ensino básico compete garantir a todos os alunos e que constituem a **sua justificação curricular**;
- **previsão de modos de articulação entre esse currículo nuclear comum e os projectos diferenciados de gestão e as opções curriculares específicas, a decidir por cada escola ou grupo de escolas.**

A regulamentação destes princípios, a operacionalizar após o desenvolvimento do processo de debate e reflexão participada, e integrando os contributos dele recolhidos, centrar-se-á **(1)** na clarificação posterior, pelos decisores políticos, do ***corpus* de aprendizagens a definir como nucleares a nível nacional** e **(2)** no enunciado de **quadros de operacionalização global da autonomia das escolas**. Neste quadro referencial futuro, as **decisões de operacionalização e diferenciação curricular** serão cometidas às escolas, dentro do respeito pelos parâmetros curriculares globais que vierem a ser estabelecidos como **comuns para todos os alunos, a nível nacional**.

Estas expectativas corporizam o produto esperado, em termos da **mudança no funcionamento e gestão do sistema curricular**, resultante do processo de reflexão que decorrerá no período temporal atrás referido.

Contudo, as finalidades prosseguidas (**Vd. I – 1.**) implicam, essencialmente, para além dessa mudança dos mecanismos de gestão e regulação, **uma mudança de fundo nas práticas e nas culturas das escolas dos vários ciclos do ensino básico**, nomeadamente no

que se refere a:

- ~~trabalho~~ colaborativo **entre docentes e inter-áreas nas escolas, e inter-ciclos e inter-escolas no quadro de um território comum;**
- tomadas de **decisão sobre o projecto curricular e educativo da escola e sua fundamentação**, através de uma adequada utilização/rentabilização dos órgãos de gestão centrais e intermédios,
- introdução de **decisões quanto à gestão dos tempos, espaços e recursos de cada escola, de acordo com as opções tomadas** para responder às situações particulares que enfrentam;
- **práticas reflexivas, conducentes a iniciativas de formação a desenvolver**, centradas na **escola**, e em cooperação com **instituições de ensino superior e centros de formação**, ou outras **entidades e pessoas** que se revelem adequadas.

Este conjunto de mudanças obviamente **não se esgota no tempo atribuído ao presente Projecto**. Ele funciona antes, neste período de lançamento, como o **desencadeador de processos de mudança mais lentos** que se irão configurando gradualmente no terreno nos anos futuros, de **acordo com os ritmos, necessidades e opções das diferentes escolas e professores**. No presente relatório designam-se estas mudanças mais profundas e no médio prazo como **metas de desenvolvimento**.

II – 1.3. Vertentes de desenvolvimento do Projecto

O quadro que seguidamente se apresenta (**Quadro n.º 1**) procura sintetizar as **acções desenvolvidas e a desenvolver** em **cinco**

campos de acção, que se integram no desenvolvimento deste projecto. Essas acções, que se pretende prosseguir e incentivar, realizaram-se quer a nível global do sistema, quer no campo de iniciativas institucionais locais, regionais ou nacionais, de acordo com a filosofia que presidiu ao desencadear de um processo que visa a dinamização de todos os níveis e actores envolvidos.

Quadro n.º 1 – Vertentes de desenvolvimento do Projecto

	REFLEXÃO DOS DOCENTES NAS ESCOLAS	DIVULGAÇÃO E DEBATE	INVESTIGAÇÃO	FORMAÇÃO	INTERVENÇÃO DE OUTROS ACTORES
1996-97	Análise reflexiva dos documentos-proposta Registo de propostas alternativas ou complementares Propostas de escolas para 97-98 – Projectos de gestão flexível contextualizada	Sessões de divulgação de conclusões do debate nas escolas Organização de Seminários, Fóruns, Jornadas, Comunicações, Seminários, etc. (Ex:SPCE – Educação Matemática, Colóquios dos 10 anos do IIE, etc.) Artigos e dossiers temáticos de revistas produzidos sobre o tema da Reflexão Curricular no Ensino Básico (Ex. Noesis, Rumos)	Solicitação de estudos a especialistas e a associações científicas e profissionais Desenvolvimento de estudos a partir dos dados recolhidos (Ex: Dados de Viseu, Açores e Algarve – comunicações e artigos produzidos)	Solicitação de envolvimento de instituições de formação e centros de associações de escolas Reuniões/Sessões de formação com as instituições de formação e centros, da área de cada DRE, no lançamento do projecto Pareceres pedidos e produzidos, de instituições de formação	Pareceres solicitados a: Associações de Pais, Sindicatos e Federações, CAP, CIP, etc. Pareceres e iniciativas de: – Instituto de Inovação Edu- cacional – Ensino Particular – Universidades e ESEs. – Centros de Formação DRES e CAES – apoio directo ao processo
1997-98	Dinamização dos órgãos das escolas para concretizar projectos curriculares contemplando o caso específico de cada escola	Iniciativas de fóruns e colóquios já programados (Ex. SIAP, Congresso da APH, Colóquio – Univ. de Aveiro/ESE de Santarém)	Acompanhamento e estudo de projectos de gestão curricular desenvolvidos em escolas, por sua iniciativa	A programar pelas instituições interessadas	Prossecução e aprofundamento do debate e reflexão realizados – propostas.

II – 1.4. Organização e coordenação do processo

O Departamento de Educação Básica apoiou-se, para o desenvolvimento do Projecto, numa equipa de consultoria no domínio da teoria do currículo e da gestão curricular, para articulação e fundamentação do projecto em termos de reflexão curricular, e num grupo de trabalho daquele Departamento, para debate interno e apoio logístico ao processo, coordenados ambos, no seu todo, pela própria Direcção do Departamento.

Não se constituíram, assim, equipas por áreas disciplinares, como claramente decorre das finalidades do projecto descritas, visto que **não se trata de elaboração nem reelaboração dos programas disciplinares em vigor**, mas sim de analisar **modos de gerir, numa perspectiva curricular, os programas existentes (que foram produzidos por especialistas) de formas mais adequadas às necessidades e aos públicos concretos de cada escola**

Nesse domínio de reflexão sobre a **gestão curricular**, considerou-se que são os **docentes, as associações profissionais e científicas, as instituições e centros de formação e os próprios textos programáticos**, com a sua filosofia, objectivos e propostas de conteúdos e metodologias, que se devem constituir em **fundamentos e motores da análise reflexiva** acerca de cada nível e área disciplinar, perspectivados no quadro das finalidades do currículo global da educação básica.

No seu conjunto, a organização do Projecto **“Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”** obedece ao seguinte esquema:

COORDENAÇÃO: Departamento de Educação Básica

Apoio para a concepção e fundamentação curricular

– equipa de consultoria

Debate interno e apoio logístico

– equipa interna do Departamento de Educação Básica

INTERVENIENTES:

- todos os professores e escolas do ensino básico;
- a comunidade científica e educacional;
- as instituições de formação de professores;
- os centros de formação de associações de escolas;
- todos os actores sociais interessados no processo educativo.

PROCEDIMENTOS:

Análise reflexiva e debate alargado sobre as aprendizagens curriculares a promover articuladamente, para o ensino básico no seu todo e por ciclo e área, com base em:

- *Programas em vigor* – seus fundamentos e opções, conforme as posições das equipas de especialistas que os produziram.
- *Escolas e docentes no terreno* – reflexão e perspectivas críticas quanto à gestão mais adequada do currículo.
- *Associações científicas e profissionais/especialistas das áreas* – reflexão e perspectivas críticas sobre a gestão do currículo.
- *Investigadores no campo curricular e educacional* – concepções e estudos a incorporar, articulação com a reflexão dos professores sobre a prática.
- *Instituições e centros de formação de professores* – reflexão, perspectivas críticas e contributos da experiência de formação inicial e contínua.

II – 1.5. Operacionalização conceptual

A designação adoptada – **“Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”** – procurou corresponder aos pressupostos a que todo o processo obedece e foi, nesse sentido, operacionalizada do modo seguinte:

- **Projecto** – um percurso de construção, orientado por uma finalidade clara (a mudança do modo de gestão curricular praticado no sistema, passando de uma lógica centralista, normativa e uniformizadora para uma lógica de diversificação e flexibilização, dentro de balizas comuns definidas pelo poder central), aberto à introdução das dinâmicas e ajustes que vierem a ocorrer, em que são envolvidos e participam todos os intervenientes interessados.
- **Reflexão participada** – proposta de análise reflexiva sobre o currículo (enunciado e implementado) existente e modalidades possíveis da sua gestão, por parte dos profissionais gestores do currículo – os professores – e aberta à participação de todos os outros sectores e agentes com interesses e saberes no campo curricular.
- **Currículos do Ensino Básico** – conjunto organizado e finalizado das propostas de aprendizagem oferecidas pela escola para dar cumprimento às finalidades do ensino básico, previstas na Lei de Bases do Sistema Educativo. Em rigor, a expressão devia ser “currículo”, visto pretender constituir-se como uma unidade. Utilizou-se, contudo, o plural para tornar visível a inclusão de todas as áreas e subsistemas a considerar integradamente neste processo.

II – 2. Concepção e desenvolvimento do Projecto

O projecto de lançamento de uma reflexão generalizada acerca dos currículos do ensino básico – nas vertentes de **(a) definição de dimensões nucleares e (b) modos desejáveis de flexibilização das decisões curriculares na escola** – implicou tomar algumas decisões à partida, nomeadamente:

1) Como proceder para desencadear um debate nas escolas em que os professores fossem levados a reflectir conjuntamente sobre o currículo?

2) Deveria o debate assentar em:

- a) – sistema pergunta-resposta objectiva, com alternativas face a itens precisos previamente definidos,
- b) – discussão totalmente aberta para recolha de todas as sugestões possíveis,
- c) – sistema estruturado, apoiado em documentos-proposta e guiões de análise, como base de trabalho para a reflexão e tomada de posições dos docentes e outros actores educativos.

Em relação à primeira questão **(1)** optou-se por propor a todas as escolas um conjunto de documentos para reflexão e debate, contendo **princípios, competências a alcançar e uma proposta de possíveis aprendizagens/aquisições nucleares para cada ciclo e área**. Decidiu-se submeter o mesmo conjunto de documentos a um leque alargado de outros actores educativos e sociais, também intervenientes e interessados nas questões do ensino básico: pais, empresários, associações, sindicatos de professores, instituições de formação, órgãos consultivos do sistema, investigadores na área do currículo, etc.

Relativamente ao segundo conjunto de questões **(2)** optou-se pela hipótese **c)** (semi-estruturada), por se ter considerado mais equilibrada, evitando por um lado, uma rigidez do tipo resposta a inquérito que reduziria a componente **debate**, por outro uma abertura tão lata que dificultasse a operacionalização da tarefa.

Foi assim preparado e enviado às escolas, ao longo do ano, um conjunto de **documentos-proposta** que adiante se descrevem. Curiosamente, e apesar de explícita e frequentemente este carácter dos documentos – como **proposta e base de trabalho para obter reacções e propostas alternativas** – se ter sublinhado, predominou a tendência para os interpretar como “novos normativos” e mesmo nalguns casos como “programas” que viriam supostamente substituir os existentes

(Vd. III). Este desfasamento da leitura relativamente à proposta pode considerar-se revelador do peso de uma tradição de normativismo e escasso protagonismo atribuído aos profissionais, de que docentes e escolas são o reflexo inevitável, situação que urge modificar.

O processo foi então desencadeado, em Julho de 1996, de acordo com os objectivos e a abrangência de intervenção contemplada nas finalidades e princípios atrás enunciados, observando-se a seguinte sequência:

II – 2.0. – Produção de um documento de trabalho contendo em síntese a filosofia geral do projecto a desenvolver e sua fundamentação e enquadramento, de acordo com solicitação formulada pelos responsáveis do Departamento de Educação Básica e da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, documento que foi prévio ao arranque do processo. Este documento – **“Ensino Básico – Perspectivas Curriculares” (Roldão, Julho de 1996)** – foi submetido a responsáveis da Secretaria de Estado da Educação e Inovação e do Departamento da Educação Básica, a especialistas da comunidade educacional, a elementos da equipa interna do DEB e da equipa de consultoria envolvidos no arranque do processo, tendo merecido concordância quanto aos princípios gerais e procedimentos propostos. Iniciou-se, a partir daí, o lançamento do projecto.

II – 2.1. – Pedido de **pareceres anteriores ao início da elaboração de qualquer documento**, enviado aos **coordenadores e aos elementos das equipas de autores** dos programas em vigor (documentos “Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º ciclos”, e respectivos “Planos de Organização do Ensino-Aprendizagem”). Os programas em referência foram aprovados (com excepção dos Programas de Físico-Química do 3.º ciclo e Inglês dos 2.º e 3.º ciclos, aprovados em data posterior) pelos Despachos n.º 139/ME/90 de 16 de Agosto, publicado no Diário da República de 1 de Setembro (1.º ciclo) e n.º 124/ME/91, de 31 de Julho, publicado no Diário da República de 17 de Agosto (2.º e 3.º ciclos) – **Of. 551 do DEB, GD, de 30 de**

Julho de 1996.

Este pedido visava dar conhecimento aos autores dos programas em vigor do projecto de reflexão alargada que se pretendia lançar, incidindo sobre a **gestão curricular** dos mesmos. Pedia-se-lhes, assim, um conjunto de sugestões sobre articulação, adequação, núcleos essenciais comuns a definir para todos os alunos do país e, eventualmente, ajustamentos pontuais a introduzir. (Vd. Anexos).

II – 2.2. – Pedido de **parecer prévio**, de natureza idêntica ao referido em **2.1.**, enviado às Associações de Professores, dirigido aos respectivos Presidentes. (Vd. Anexos, **Of. DEB, GD 551 de 27 de Julho de 96**).

II – 2.3. – **Análise** da documentação de avaliação da experimentação dos programas produzida no âmbito da Reforma Educativa, (Instituto de Inovação Educacional, Inspeção Geral de Ensino e Departamento da Educação Básica, desenvolvida ao nível do grupo de trabalho do DEB e equipa de consultoria) – **Julho a Setembro de 1996**.

II – 2.4. – Levantamento e análise de bibliografia actual e documentos de política internacional recentes sobre as perspectivas de mudança no domínio curricular (Vd. Bibliografia de referência) – **Julho a Setembro de 1996.**

II – 2.5. – Pedido de elaboração de **parecer** às Associações de Professores através, designadamente, de especialistas que as integram, relativo a aprendizagens/aquisições nucleares nas diferentes áreas e sua progressão desejável no Ensino Básico (Vd. Anexos, **DEB – Of. NOCF n.º 26426, de 25-09-96**).

II – 2.6. – Considerou-se ainda desejável tentar obter **estudos prévios** – anteriores à produção dos documentos-proposta – nos domínios **do Ensino da Língua Portuguesa e da Educação Matemática**, áreas reconhecidamente fundamentais na educação básica. Nesse sentido foi dirigido, em **Julho de 1996**, um pedido de parecer a dois especialistas nessas áreas, com um prazo de produção muito curto (até 14-10-96) que veio a revelar-se inviável nesse período, retomando-se com prazos mais alargados (cf. II – 2.7.).

II – 2.7. – Pedido de estudo aprofundado aos especialistas referenciados em II – 2.6., (Educação Matemática e Ensino da Língua Portuguesa) formulado pessoalmente pela Directora do DEB, em prazos e moldes a acordar com os autores – **Setembro/Outubro de 1996.**

Nota: Destes estudos, foi produzido e está já concluído o relativo ao Ensino da Língua Portuguesa, com publicação e divulgação pelas escolas prevista para Setembro de 1997.

II – 2.8. – Elaboração e debate, a nível do grupo de trabalho e equipa de consultoria, da proposta de estrutura e sequência dos documentos a lançar para apoio ao debate nas escolas e seu faseamento (Vd. II – 3.) – **Setembro de 1996.**

II – 2.9. – Elaboração e debate interno dos documentos-proposta **1, 2 e 3A** (Vd. Anexos) – **Outubro de 1996.**

II – 2.10. – Envio dos documentos-proposta **1, 2 e 3A** a todas as escolas e restantes interlocutores, acompanhados de guiões enquadramentos da discussão a desenvolver, abertos a outras pistas de reflexão ou análise não contempladas (Vd. Anexos). A título simbólico, foi atribuído às escolas um dia de crédito, a integrar no processo de debate que, evidentemente, não poderia esgotar-se num dia. Antes se propunha que fossem utilizadas e rentabilizadas as estruturas e os órgãos das escolas para realizar o debate e a reflexão propostos, de acordo com a opção de cada escola. (Vd. Anexos) – **Outubro de 1996.**

Nota: Verificou-se que o entendimento do processo predominante nas escolas foi no sentido de o centrar no referido dia de crédito.

II – 2.11. – 2.º pedido de parecer às Associações profissionais e científicas de professores: renovou-se o pedido de parecer anteriormente formulado, com previsão de mais tempo para elaboração (Vd. Anexos).

II – 2.12. – Realização de reuniões da direcção do DEB e equipa de consultoria com cada uma das DRES e CAES, para preparação do lançamento do processo e posterior recolha dos registos – **Outubro-Novembro de 1996** (Vd. Anexos).

II – 2.13. – Realização de reuniões da Direcção do DEB e equipa de consultoria com instituições de ensino superior e centros de formação, por cada DRE (Vd. Anexos) **Outubro-Novembro de 1996.**

II – 2.14. – 1.ª reunião com Associações profissionais e científicas de professores – **14 de Novembro de 1996.**

II – 2.15. – Elaboração dos documentos-proposta **3B e 3C**, após debate interno no DEB – **Novembro de 1996**.

II – 2.16. – Envio dos documentos-proposta **3B e 3C** (Vd. Anexos) – **Dezembro de 1996**.

Nota: Todos os documentos ficaram disponíveis, a partir de Dezembro de 1996, na Internet (<http://www.deb.min-edu.pt>).

II – 2.17. – Elaboração do documento **4** constituído por materiais de apoio a trabalho dos professores nas escolas – **Fevereiro de 1997**.

II – 2.18. – Envio do documento **4** – **Abril de 1997** (Vd. Anexos).

Nota: O doc. 4 chegou com grande atraso às escolas, por razões técnicas imprevistas. Contudo, visto tratar-se de um documento de apoio a actividades de reflexão e formação que as escolas entendam desenvolver por sua iniciativa, continua pertinente a sua utilização, que não estava sujeita a qualquer prazo.

II – 2.19. – Realização de 2.^a reunião com Associações científicas e profissionais de professores, e especialistas no campo da teoria e desenvolvimento curricular, no sentido de criar uma participação mais directa destas estruturas no debate em curso e de dar possibilidade de concretização a estudos que pretendessem produzir futuramente no quadro de desenvolvimento do Projecto – **Caparide, 8-7-97**.

Nota: Algumas Associações estão já a debater com o DEB propostas neste sentido.

II – 3. Descrição e estrutura dos documentos-proposta para debate nas escolas

Os documentos que se produziram para apoio da reflexão a desenvolver pelos docentes nas escolas ao longo do ano lectivo de 1996-97 foram construídos segundo uma sequência destinada a dar coerência curricular ao debate.

Assim, a articulação sequencial e lógica dos quatro documentos foi desde o início enunciada, conforme indicado na lista e no texto introdutório que acompanharam o primeiro bloco de documentos enviado – **Outubro de 1996**.

Nota: Todas as escolas do país receberam o conjunto dos documentos. Caso os docentes desejem retomar a sua análise ou rever alguns aspectos e não tenham recebido cópias, todos os documentos estão disponíveis nas escolas, nas DREs e no DEB.

A sequência e conteúdo dos documentos propostos obedeceu ao esquema seguinte:

Documento 1 – Gestão Curricular – Linhas Orientadoras

Texto de reflexão sobre a situação curricular actual, em Portugal e em outros sistemas educativos, e de síntese das orientações teóricas e políticas predominantes na actualidade. Visa proporcionar o debate sobre o quadro referencial a que se reporta a reflexão curricular proposta aos professores e que, no essencial, situa o debate sobre duas vertentes:

- ~~a~~ flexibilização do currículo nas escolas e por decisão sua, face a cada contexto (que pensam os professores desta autonomia a assumir, de se tornarem decisores sobre o currículo da escola? que vantagens? que inconvenientes? que diferenças face à situação presente?)
- ~~a~~ necessidade de garantir sempre um núcleo de aprendizagens curriculares comuns a todos os alunos (quais deverão ser as aprendizagens/aquisições comuns a garantir a todos os alunos, qualquer

que seja a gestão curricular e o projecto autónomo que cada escola queira assumir? Porquê? Como articular aprendizagens nucleares e flexibilização do currículo em cada contexto?)

Documento 2 – Perfil de competências

A operacionalização de uma política de gestão curricular flexível impõe a definição clara do **perfil de competências** de saída, que se constitui em regulador último do que a escola básica deve garantir a todos os cidadãos.

Este documento-proposta baseou-se no perfil desejável à saída do ensino básico, nos objectivos da Lei de Bases para o ensino básico e no teor do DL 286/89, tentando operacionalizá-los numa formulação mais simples e sintética. Constituiu uma proposta destinada a colher sugestões, melhoramentos, críticas, modos de formulação mais claros, etc.

Assumiu-se o debate do **documento 2** como **peça-chave** da discussão dos documentos-proposta seguintes (**3A, 3B e 3C** – quais deverão ser, **do ponto de vista dos professores, as aprendizagens/aquisições nucleares comuns**, qualquer que seja a gestão e o projecto de currículo de cada escola, para cada ciclo, área e disciplina?), que **apenas podem fazer sentido à luz de um perfil das competências que se pretendem garantir no ensino básico**.

Todas as competências de um perfil desta natureza são, necessariamente **transversais a todas as áreas**, conforme foi sublinhado no texto do próprio documento 2.

Documento 3 – Proposta de trabalho para discussão **das aprendizagens/aquisições nucleares** – o que deverá ser **comum** a todos os alunos e escolas, estando estas, no futuro, a gerir autonomamente os currículos, numa lógica de diferenciação e contextualização curricular? Que aprendizagens comuns, dentro dos programas actuais, é necessário garantir no final de cada ciclo, e em cada área ou disciplina, no sentido de concretizar para todos, o perfil de competências que vier a ser enunciado,

com base neste debate?

As propostas relativas ao 1.º ciclo constituem o **Documento 3A**, as relativas ao 2.º ciclo o **Documento 3B**, e as referentes ao 3.º ciclo o **Documento 3C**.

Todas as propostas elaboradas **se basearam nos programas existentes**, sublinhando-se no texto que os mesmos continuam a constituir o corpo curricular sobre o qual incidirão as decisões de gestão curricular das escolas e professores. No sentido de clarificar esta linha do projecto, juntaram-se aos documentos-proposta de **aprendizagens/aquisições nucleares os objectivos constantes dos textos programáticos em vigor**.

Em todas as áreas se adoptaram formulações em termos de aprendizagens/aquisições finais, dada a natureza desta proposta (reflectir sobre o que deve ser **comum a todos** como **aprendizagem final**, resultante de todo o processo desenvolvido, se a gestão do currículo for da responsabilidade de cada escola), sem qualquer alteração, à partida, de todo o *corpus* dos programas respectivos, em termos de filosofia de aprendizagem, metodologias, avaliação, etc.

Propôs-se sempre que o debate **em todas as escolas e ciclos**, incidisse **sobre todas as áreas e ciclos**, pelo que todos os documentos foram enviados pelo DEB a todas as escolas públicas sem excepção e também aos jardins de infância da rede pública e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo. Tal proposta de trabalho, a gerir pelas escolas de forma autónoma, decorreu dos princípios acima definidos para este projecto de reflexão participada. Tratou-se de convidar os docentes e outros intervenientes a pronunciar-se sobre **o currículo do ensino básico, em termos da sua unidade e finalidade** (cf. **Documento 1 e Documento 2**), e não a reforçar as fragmentações, quer disciplinares, quer por ciclo, que constituem um dos obstáculos mais fortes à mudança do sistema no sentido de uma maior coerência e adequação aos alunos.

Documento 4

Constituiu-se como **documento de apoio a trabalho de reflexão e formação** que os docentes queiram desenvolver nas escolas, no sentido de se organizarem para planear projectos e procedimentos de gestão curricular diferenciada e mais adequada aos seus contextos e problemas específicos.

Assim, o **Documento 4** integra:

- um texto global sobre as principais questões da gestão curricular;
- hipóteses de organização curricular face a situações e cenários hipotéticos e possibilidades de cenários diversos de intervenção dos órgãos de gestão da escola (conselhos directivo e pedagógico, conselho escolar, conselho de turma e de disciplina, grupos informais de docentes, etc.) – para base de discussão ou criação de outros materiais de finalidade idêntica, concebidos na escola;
- alguns textos de apoio, extraídos de bibliografia actual sobre a temática da gestão curricular, acompanhados de questões para apoio à reflexão do leitor, à sua discussão nas escolas e a eventuais situações de auto e hetero formação. Tais questões não são mais que pistas, entre muitas outras possíveis, para organizar trabalho e debate sobre os textos.

O conjunto destes quatro documentos-proposta constituiu-se como suporte para a reflexão participada. Foram concebidos essencialmente para as escolas e os professores – intervenientes centrais do processo curricular.

Foram enviados também a todos os outros actores educativos, institucionais e da sociedade civil, nomeadamente associações de pais, instituições de ensino superior, centros de formação, associações profissionais e científicas, associações do mundo empresarial, sindicatos, etc. (Vd. Anexos).

Foram ainda submetidos a discussão junto dos diversos departamentos ministeriais, nomeadamente a Inspeção Geral de Educação, o Instituto de Inovação Educacional, o Departamento do Ensino Secundário e, no próprio DEB, os responsáveis pelo lançamento

das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (Vd. Anexos).

Para as escolas e professores cada documento (à excepção do **doc. 4** que tem outro tipo de finalidades, conforme referido acima) foi acompanhado de um **guião de análise**, para apoio à discussão, a fim de possibilitar o registo e posterior estudo das reflexões produzidas pelos professores em grelha de análise elaborada para o efeito (Vd. Anexos).

II – 4. Faseamento previsto

A previsão inicial do desenvolvimento do projecto, que acompanhava o **Documento 1**, apontava as seguintes etapas para o seu desenvolvimento, ao longo do ano lectivo de **1996-97**:

1.ª fase: debate dos documentos nas escolas

Envio dos documentos-proposta até final de Janeiro de 1997, prevendo-se que o seu debate nas escolas, em vários momentos e sedes, a definir pelas próprias escolas, se desenvolvesse ao longo do 1.º e 2.º períodos de 1996-97.

2.ª fase: alargamento/divulgação do debate sobre a gestão curricular

Realização de Fóruns, Seminários, sessões de vários tipos junto da comunidade, divulgação de conclusões de debates nas escolas, apresentação de projectos de gestão orientados para a adequação curricular já existente, etc. – por iniciativa das escolas ou de outros intervenientes no processo.

Recolha de outras contribuições para o debate, nomeadamente de instituições de ensino superior envolvidas em formação de professores, de investigadores na área curricular, de associações científicas e profissionais, etc.

3.ª fase – Produção de documentos finais

Análise de todos os contributos recolhidos ao longo do ano nas várias instâncias do debate relativamente à questão em discussão: lançamento de um **sistema de gestão diferenciada** a gerir autonomamente pelas escolas em paralelo com a **definição de um núcleo de aprendizagens comum, a nível nacional**.

Divulgação, junto de todas as escolas e professores, e restantes actores envolvidos, de um **relatório global** do processo desenvolvido (o presente texto).

Definição, pelos decisores políticos, com base no processo de reflexão desenvolvido, de:

• **núcleo curricular nacional** para o ensino básico, no quadro dos programas existentes – aprendizagens/aquisições comuns a todos os alunos, qualquer que seja o projecto curricular construído pela escola

que frequentem;

- estabelecimento do **enquadramento e requisitos** a que deverá reportar-se a **flexibilização** curricular e a construção do **projecto autónomo** de cada escola.

II – 5. Alterações introduzidas no faseamento e desenvolvimento temporal

À medida que se concretizaram as fases acima enunciadas, foi sendo necessário proceder a ajustes de execução e de prazos, devido a factores de vários tipos, previsíveis e normais num processo desta amplitude, de que se identificam alguns:

- ~~a~~ atraso no envio dos documentos às escolas relativamente às datas inicialmente apontadas;
- ~~d~~ dificuldades na passagem da informação com implicações organizativas no terreno e na natureza dos registos produzidos nas escolas (por exemplo: entendimento de que o debate se esgotaria num dia, quando se propôs para um ano lectivo, tendo um dia de crédito constituído um elemento adicional; entendimento das propostas de aprendizagens nucleares como se fossem “novos” programas; pouca receptividade ao pedido de propostas alternativas);
- ~~d~~ dificuldades/atrasos no envio, recolha e tratamento dos registos das escolas e grupos de escolas;
- ~~r~~ reconhecimento, através da leitura dos registos, e em muitas outras situações de debate público ao longo do ano, da necessidade de aprofundar a reflexão sobre a natureza das mudanças pretendidas, as decisões a tomar e o modo de as escolas assumirem de facto a liderança da sua implementação, num quadro de autonomia responsável.

Assim, os responsáveis do DEB e da Secretaria de Estado da Inovação e Educação consideraram vantajoso prolongar o projecto por mais um ano, de modo a permitir:

- a divulgação e discussão do Relatório sobre o ano de 1996/97;
- o desenvolvimento de estudos sobre o perfil de competências visado e a progressão das aprendizagens no ensino básico (já sugeridos ou pedidos, conforme referido anteriormente);
- o aprofundamento da reflexão dos professores sobre a organização de projectos curriculares próprios que integrem as aprendizagens/aquisições nucleares a estabelecer a nível nacional, no quadro dos programas actuais (a organizar pelas escolas, ao ritmo e nos moldes que considerem adequados);
- o lançamento de alguns projectos locais de flexibilização curricular, por iniciativa de escolas que os pretendam desenvolver em 97-98, e dos quais se possa retirar e divulgar informação pertinente e útil para o processo de reflexão curricular a decorrer.

Neste sentido, o **Despacho n.º 4848 de 30 de Julho, da SEEI** (Vd. Anexo) veio viabilizar a prossecução de projectos de gestão curricular flexível em escolas que o pretendam, estabelecendo o quadro em que os mesmos deverão desenvolver-se.

Iniciou-se, no mesmo sentido, um trabalho de colaboração com as várias DREs com vista ao acompanhamento das escolas que, no quadro deste Despacho, venham a iniciar os seus projectos de currículos contextualizados e flexíveis (reuniões da Direcção e equipa do DEB, equipa de consultoria e elementos de todas as DREs, realizadas em **21 e 25-7-97**, em Lisboa).

III – PROCESSO DE DEBATE E ELEMENTOS RECOLHIDOS

III – 1. Nas escolas

O processo de reflexão foi proposto às escolas de acordo com os seguintes procedimentos e sequência:

- ~~Recepção~~ dos documentos-proposta **1, 2 e 3A** acompanhados dos guiões de apoio para a análise.
- ~~Análise~~ e debate desses documentos nas escolas, nas modalidades e tempos que considerassem adequados e envolvendo os vários órgãos de gestão.
- ~~Envio~~ dos guiões preenchidos aos CAEs para posterior análise.
- ~~Elaboração~~ de uma **grelha de análise dos guiões** (DEB) para utilização de todos os CAEs, abrangendo os dados de resposta fechada dos guiões – envio a todos os CAEs e reunião com elementos de cada um deles para acerto acerca do tratamento informático (Lisboa, **Janeiro de 1997**).
- ~~Recepção~~ dos documentos-proposta **3B e 3C** nas escolas e sua análise e discussão, igualmente de acordo com as metodologias escolhidas por cada escola.
- ~~Procedimento~~ relativamente aos guiões orientadores da análise idêntico ao utilizado para os documentos-proposta **1, 2, e 3A**.
- ~~Registo~~ no DEB de todos os elementos recebidos das DREs e

respectivos CAEs (dados das questões fechadas incluídos no **programa informático**, e **relatórios** dos CAEs sobre as questões abertas) e sua inclusão no quadro geral do projecto desenvolvido, conforme síntese divulgada no presente **Relatório**.

III – 2. Noutras sedes

O conjunto de todos os documentos produzidos foi também enviado, com pedido expresso de emissão de opiniões e sugestões, a todas as entidades com interesse e intervenção no processo educativo (Vd. Anexos)

Relativamente a alguns destes parceiros, pela natureza do seu papel no processo, solicitaram-se formas de participação mais específicas, tais como:

- **Universidades e ESEs** – apoio nos campos da investigação, formação inicial e contínua.
- **Associações de professores e científicas** – pareceres prévios, reuniões de debate do projecto, produção de documentos.
- **Centros de formação de associações de escolas** – apoio no campo da formação e iniciativas de dinamização do debate no terreno.

Da conjugação de esforços de diferentes parceiros e das escolas, resultaram inúmeras iniciativas de debate público e aprofundamento teórico, que decorreram ao longo do ano, de que não é possível dar conta exaustivamente, tais como:

- Conjunto de iniciativas lançadas pelo Instituto de Inovação Educacional, no âmbito do seu 10.º aniversário, com colaboração de professores, investigadores e instituições de ensino superior.
- Fóruns de debate participado, promovidos por numerosas escolas públicas e privadas, por Centros de Formação de associações de escolas, por Associações de professores e pelas próprias Direcções Regionais de Educação e Departamento da Educação Básica.

- Grupos de trabalho e reflexão que se criaram em algumas Escolas Superiores de Educação, em ligação com grupos de professores ou escolas das suas áreas.

IV – SÍNTESE DO DEBATE

A – Elementos recolhidos nas escolas

IV – 1. Quadro de referência

As escolas organizaram-se de forma diversa para a reflexão sobre o documento, de acordo com as suas opções: agrupando 1.º, 2.º e 3.º ciclos, por ciclo, escola a escola, grupos de escolas de 1.º ciclo, etc. (Vd. Anexos). Divergiram também as formas de organização do debate adaptadas para os diferentes conjuntos de documentos recebidos nas escolas.

Assim, os registos recolhidos caracterizam tendências de resposta dominantes e permitem percepcionar as posições tomadas globalmente. Não podem, contudo, ser tomados como um universo de respostas homogêneo e estratificado, dada a variedade de situações existentes. Os valores percentuais calculados referem-se, em cada caso, ao total de respostas tal como se apresentaram e, conseqüentemente, não ao universo de indivíduos respondentes.

Por outro lado, os quadros-síntese das respostas fechadas, de acordo com os guiões de análise que acompanharam cada documento, (Vd. Anexos) reportam-se a uma resposta que, nalguns casos, é sub-resposta de outra mais geral, não sendo por isso, sempre idêntico o total a que se referem as percentagens dos diversos quadros.

O número de escolas que participaram no processo de debate foi muito significativo, cobrindo cerca de 80% do total de escolas do ensino básico, de acordo com as listas de escolas respondentes que acompanham

os Relatórios dos CAEs.

IV – 2. Apreciação dos documentos pelos docentes e escolas – sugestões e propostas

Os quadros de registo que se incluem nesta secção seguem os itens dos guiões de análise (Vd. Anexos) que acompanharam cada um dos documentos, adoptando uma das seguintes metodologias:

- Para os itens de **resposta fechada** dos guiões, foi feita a quantificação do tipo de respostas em programa informático, sendo esses dados tratados nos CAEs e posteriormente enviados ao DEB (**Quadros n.ºs 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 27 e 28**).
- Para os itens de **resposta aberta dos guiões e outras observações surgidas nos debates**, foram elaborados **relatórios descritivos** pela maioria dos CAEs (Vd. Anexos), DRE do Algarve, Secretaria Regional dos Açores e Núcleo do Ensino Particular e Cooperativo, cujo conteúdo foi analisado e identificadas as categorias referenciadas e a proveniência respectiva (**Quadros n.ºs 4, 14, 15, 19, 20, 23, 26 e 29**).

A apresentação dos quadros organiza-se de acordo com os documentos-proposta (1, 2 e 3) e corresponde aos totais das respostas a nível nacional. O tratamento diferenciado das respostas de cada CAE/DRE, da Secretaria Regional dos Açores e do Ensino Particular e Cooperativo, não se inclui no Relatório, embora os respectivos quadros estejam disponíveis no DEB para consulta dos interessados. Não se verificaram, contudo, na maioria dos casos, discrepâncias significativas nas tendências globais das respostas das DREs em relação aos totais nacionais. Algumas diferenças, por exemplo, nos dados dos Açores ou do Ensino Particular e Cooperativo, dizem essencialmente respeito a itens de especificação, relacionados com os contextos respectivos. Casos há em que se verificam diferenças em determinado CAE, mas não no conjunto da DRE a que pertence, como sucede, por exemplo, com a discordância

verificada quanto ao Documento 1, relatada pelo CAE de Viseu, mas pouco significativa no conjunto da DREC. Considera-se vantajoso que os docentes tenham acesso a esses dados, sempre que o pretendam, junto do DEB ou dos autores dos relatórios parcelares dos CAEs.

Os relatórios descritivos que foram elaborados pela quase totalidade dos CAEs constituem um excelente e valiosíssimo contributo para o Projecto que aqui se deseja assinalar e louvar, pois tornaram possível enriquecer e clarificar a reflexão e ajudaram a construir uma percepção mais rigorosa do trabalho que as escolas e os docentes desenvolveram.

Estes Relatórios descritivos, nalguns casos assumindo forma de estudos e tendo sido objecto de apresentação em comunicações e colóquios (caso, por exemplo, de Viseu e Algarve), dão conta dos aspectos não passíveis de tratamento informático na grelha de análise comum.

Os relatórios apresentam formatos diversos: nalguns casos integram texto de análise e quadros-síntese, com frequência de ocorrências, noutros procederam a listagens simples dos itens referenciados nos textos das escolas, noutros realizaram mesmo uma primeira interpretação dos registos que analisaram. Assim, foi analisado no DEB o conteúdo destes relatórios em termos dos itens referenciados em cada campo. Esses itens foram categorizados, identificando as unidades de contexto (relatórios dos CAEs) em que as ocorrências se situam, pretendendo-se assim visibilizar uma perspectiva global das tendências de resposta predominantes. Nos casos em que era expresso nos relatórios o n.º de referências, seleccionaram-se os itens que eram mais referidos (caso dos Açores e de Viseu, por exemplo).

Recorda-se que se trata de **dar conta de um debate nacional** que decorreu de formas diversificadas e abertas e de visibilizar **a dimensão e natureza das respostas das escolas ao debate solicitado, em termos de tendências dominantes.**

A síntese dos registos dos debates segue a ordem dos documentos enviados às escolas.

Nota: Foram incluídos na análise os dados recebidos no DEB até 31-07-97.

CÓDIGOS de CAEs

Adoptaram-se as seguintes siglas para os CAEs de cada DRE (ou suas escolas quando não se recebeu relatório) para identificação das referências incluídas nos quadros (Quadros n. ^{os} 4, 14, 15, 19, 20, 23, 26 e 29):		
DRE Norte		
	BRGN	Bragança
	B	Braga
	P	Porto

	VC	Viana do Castelo
	VR	Vila Real
DRE do Centro	L	Leiria
	CB	Castelo Branco
	C	Coimbra (a)
	V	Viseu (estudo em colaboração com ESE de Viseu)
	AV	Aveiro
DRE Lisboa	LX	Lisboa
	O	Oeste (a) (b)
	LMT	Lezíria e Médio Tejo (a) (b)
	SET	Setúbal
DRE Alentejo	AC	Alentejo Central
	AA	Alto Alentejo
DRE Algarve	ALG	Algarve
Secretaria Regional dos Açores	AÇO (a)	Relatório elaborado no DEB
Núcleo do Ensino Particular e Cooperativo (a)		

(a) Não foi recebido Relatório descritivo a acompanhar o registo quantitativo, até 31-07-97.

(b) Anexaram registos recebidos de escolas ou agrupamentos de escolas, que foram tidos em conta para a presente análise, embora com limitações óbvias de tratamento.

DOCUMENTO 1

GESTÃO CURRICULAR LINHAS ORIENTADORAS

– Análise da situação expressa no documento

Quadro n.º 2 – Adequação da análise à realidade

Adequação da análise à realidade	respostas	%
Total	1019	50,6
Nula	156	7,8
Parcial	722	5,7
Não responderam	115	35,9
Total	2012	100,0

Quadro n.º 3 – Aspectos relevantes não contemplados pela análise

Aspectos relevantes não contemplados pela análise	respostas	%
Condições de trabalho do professor	1096	54,5
Horários dos alunos/turmas	506	25,1
Falta de autonomia	648	32,2
Avaliação	522	25,9
Condições de trabalho nas escolas	1168	58,1
Metodologias	325	16,2
Características dos alunos	624	31
Outros	1123	55,8

** Escolha múltipla*

Quadro n.º 4 – Outros aspectos não contemplados na análise/Sugestões

CATEGORIAS	Itens referenciados	Unidades de contexto (CAEs cf. Código)
QUESTÕES ORGANIZATIVAS GERAIS – SISTEMA	Estruturas intermédias não facilitadoras da descentralização Nec. de divulgação/generalização de experiências piloto Melhoria do sistema de colocação de professores e antecipação de datas dos concursos Nec. de avaliação das escolas /observatórios de qualidade Nec. reduzir a carga horária (lectiva) dos alunos e docentes Nec. de aumentar a carga horária/tempo de ocupação dos alunos Instabilidade do corpo docente/nec. incentivo à fixação de docentes Vantagem de pluridocência no 1.º ciclo Pertinência das inspecções pedagógicas	P, L,V, CB AC AC, B, VC, CB, LX, O, V, LMT, SET P, LX VR,VC, ALG, SET AC BRGN,CB,VR, V, B, P, VC, L P, L CB
REDE ESCOLAR	Actualizar a rede, considerar diminuição de alunos Diminuir relação prof./aluno em escolas de um ou dois lugares Extinguir escolas de lugar único N.º reduzido de alunos em escolas de meio rural/ problemas das escolas isoladas Ampliar rede do pré-escolar N.º excessivo de turmas /escola e alunos/turma Nec. estabelecer o regime normal Criação de centros escolares Nec. de implementação de EBIs	AC, V, VR, B, CB AC, P L V, BRGN, VR, B, AV, V VR, P, L, V, O, LX, LMT, SET, ALG VR, P, V, CB, LX, O, SET B, P VC VC

GESTÃO E AUTONOMIA DA ESCOLA	Nec. aumentar auton. financeira e pedagógica das escolas e conselhos escolares Nec. reorganizar o papel do conselho escolar e modelo de gestão das escolas de todos os ciclos Prever órgãos de gestão inter-ciclos Nec.flexibilização de currículos pelas escolas, considerando também os seus riscos Obrigatoriedade e formalismo de instrumentos como o Projecto Educativo de Escola Nec. de não secundarizar o director da escola de 1.º ciclo Nec. de desburocratização Reforço dos órgãos de gestão intermédia Aumento/flexibilização de horas do director de turma Dispensa da componente lectiva para directores de escola com mais de 5 lugares Criação de tutores para acompanhamento de grupos de alunos Criação de coordenador da Área-Escola Criação de professores especializados, em itinerância Nec. horários comuns de prof. e alunos para projectos da escola	A, AC, B, P, VC, BRGN, AV, L, CB, LX, O, LMT, SET, V, ALG B, P, L, LX L AC, B, CB, V B, V B, LX L B, P, L VC P, LX B P P
RECURSOS	Falta de verbas para as escolas Nec. reformulação e recuperação de espaços, especialmente do 1.º ciclo Falta de edifícios e equipamentos adequados/redimensionamento do parque escolar Nec.segurança das escolas Nec. condições e espaços para Ed. Física e Expressões (1.º ciclo) Falta de materiais didácticos Falta de transportes Insuficiência da acção social escolar Nec. rede informática nas escolas Criação de oficinas específicas, contextualizadas Definição de territórios educativos	BRGN, V, VR, P, AV, L, LX, O, CB, LMT, SET, ALG BRGN, VR, P, LX, SET, VC, V BA, BRGN, VR,B, P, VC, AV, V, CB, LMT, O P AC, V BRGN, B, V, P, AV, L VR, BRGN, V VR P VC L

ALUNOS/ TURMAS	Redução do n.º alunos/turma Organização de turmas segundo critérios pedagógicos versus administrativos Problemas resultantes da heterogeneidade/ org. de turmas homogêneas Flexibilidade das turmas no 1.º ciclo Aprendizagens dos alunos não asseguradas anteriormente (em cada ciclo) Nec. de considerar condições socio-económicas de desfavorecimento dos alunos Criação de turmas especiais com currículos adaptados Rever sistema de faltas dos alunos Dificuldades com o comportamento dos alunos/nec. medidas disciplinares Nec. de reflexão sobre indisciplina e desmotivação de alunos Risco de assimilação dos problemas do 1.º ciclo aos do 2.º e 3.º, no documento de análise	BA, SET, VR, B, BRGN, P, AV, L, LX, O, LMT, CB, V AC, B, V B, P, AV L AV P, AV, CB, V L AV, BRGN, SET, LX P AV, LX V
CURRÍCULO/ PROGRAMAS	Nec. tornar claras finalidades essenciais do currículo e competências a desenvolver para todos Definição de objectivos mínimos a nível nacional Nec. avaliar o próprio currículo Insuficiência da flexibilização Nec. art. vertical e horizontal e inter-escolas Extensão – nec. redução/equilíbrio de conteúdos Nec. conteúdos menos abstractos Nec. redução n.º disciplinas Nec. rever transversalidade e coordenação de disciplinas e as áreas opcionais 3.º ciclo Adequação aos níveis etários e interesses dos alunos e a cada região Desarticulação entre disciplinas e ciclos Excessiva carga horária do currículo Nec. envolvimento de todos os actores no desenvolvimento curricular Nec. de prevenir riscos da flexibilização excessiva Má qualidade de manuais/nec. de selecção de manuais e produção de materiais de apoio pelo ministério	AC, B, L BRGN L, V V BA, VR, B, V, P, VC, L, CB, O, SET, LX, ALG, AÇO AC, B, P, VC, L, CB, O, LX, SET VC P AV AC, BRGN, CB, B, P, AV, V,L VR, B, P, BRGN, V, CB, SET, ALG P, VR, AV B, P, CB B B, P, AV, CB

	Nec. de implantar a disciplina de DPS e a área de FPS Reformulação da Área-Escola – burocratização e normatividade Crítica ao facto de a reforma ter sido centrada em conteúdos Falta de avaliação da experimentação da reforma Competitividade do Secundário – desajuste com o Básico Nec. protagonismo dos alunos na gestão curricular Reforçar dimensão de aprender a aprender Possibilidade de cada escola apresentar propostas curriculares de acordo com o seu projecto educativo	VR, B, CB B, P, AV, L, V P P, AV, V P VR L L, V
AVALIAÇÃO E RETENÇÃO	Nec. de maior exigência na avaliação 2.º e 3.º ciclos e 1.º ciclo Nec. processo de avaliação menos burocrático Excesso de ênfase no sucesso estatístico em oposição à qualidade do ensino Poss./nec. repetência ano a ano no 1.º ciclo Criação de grupos de nível de conhecimentos Nec. mudança do sistema de avaliação Referência a restabelecimento de exames no 3.º ciclo Promover avaliação de aquisições nucleares em cada ciclo Rever processos de encaminhamento dos alunos que não atingem os objectivos	L, LX, V, BRGN ALG P, V AC, VR, B, P, VC, L AC, V AC, B, P, VC, L, V, O, LX, SET, LMT CB VR, L L, LX
COMBATE À EXCLUSÃO	Criar serviços de reinserção social para os que abandonam o sistema Nec. de evitar a fuga à escolaridade obrigatória Criação de componentes pré-profissionais e escolas profissionais Harmonização currículo ensino básico e ensino profissional Apoio a famílias em risco Responsabilização maior das famílias	P, AV, L AV AC, P, LX VC, L, LX L, CB CB
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	Integração e reforço de apoios a alunos com NEE Inclusão de vias alternativas para alunos com NEE Redefinição de ensino integrado e especial Falta de recursos para fazer face às NEE	P, BRGN, AV AC, AV B AV, O, LX

PROFESSORES: – PAPÉIS E IMAGEM	Descrença no processo de diálogo e seus resultados Reforçar protagonismo e autonomia do professor como gestor curricular Nec. de valorização/dignificação da profissão docente, particularmente dos docentes do 1.º ciclo Nec. de separação entre funções docentes e administrativas	V B, VC, LX AV, BRGN, CB, LX, LMT, O, V VC
PROFESSORES: – CONDIÇÕES DE TRABALHO	Falta de condições de trabalho dos professores, especialmente do 1.º ciclo Rentabilização da componente não lectiva do trabalho docente Nec. de atribuição de créditos horários Nec. de precaver tempos para trabalho conjunto Nec. de ter pessoal docente qualificado Falta de tempo para o trab. conjunto Estabilidade do corpo docente Necessidade de rever regimes de docência no 1.º ciclo Isolamento dos professores Sobrecarga de tarefas Baixa remuneração Repensar horários e tarefas na escola reservando tempo à investigação Carga lectiva excessiva Falta de apoios à fixação em meios desfavorecidos Nec. créditos para clubes/previsão de actividades de tempos livres	AV, CB, V, ALG, SET, LX, ALG VC ALG LX P BA, LMT, SET, V, LX AC, CB, O, V V, BRGN, VR AV, CB, BRGN VR VR L VR VR, B, P, ALG B, L
PROFESSORES: – FORMAÇÃO	Nec. definição de habilitações para a docência Falta de formação para trabalho de equipa e interdisciplinar Melhorar a formação inicial e contínua em todas as áreas Centrar a formação na escola e na prática docente Nec. de formação nas metodologias de projecto Falta de formação específica para áreas/ensino especial Nec. formação para os órgãos intermédios em Teoria e Desenvolvimento Curricular e Administração Escolar	VR P, AV AC, VR, BRGN, B, P, VC, AV, L, LX, CB, O, LMT, SET, ALG VC, L B SET, LX, BRGN, VR B

PROFESSORES: – ATTITUDES	Falta de valorização da profissão Esvaziamento do papel do professor Desencanto e cepticismo face à reforma e em geral Discordância da responsabilização atribuída aos professores nos problemas do ensino Desmotivação e mal-estar insuficientemente analisados Crítica à falta de articulação na implementação da Reforma Absentismo	CB, BRGN, LX VR, LX P V AV, V, P, L AV, V P
FACTORES EXTRA- ESCOLA E APOIOS EXTRA-DOCENTES	Insuficiente consideração (no documento 1) dos factores externos e excessiva responsabilização da escola Professores de apoio Equipas pluridisciplinares de especialistas em áreas e técnicos Serviços de Psicologia e Orientação escolar Redes de apoio social no 1.º ciclo Reforço da eficácia da Acção Social Escolar Equipas itinerantes concelhias de técnicos de saúde Nec. auxiliares de acção educativa e sua formação	AV, V AC, P AC, B, V, P, VC, AV VR, B, P, V, AV AV AV L B, P, AV, L, CB
RELAÇÃO COM OUTROS NÍVEIS DO SISTEMA E DA SOCIEDADE	Nec. de alargamento de pré-escolar/ um ano de pré-escolar obrigatório/def. currículo pré-escolar Discordância da entrada de alunos com 5 anos no 1.º ciclo Alargamento do 1.º ciclo para 5 anos/intr. ano zero Falta de intervenção dos enc. Educação Pouco empenhamento das autarquias e inst. locais/ nec. de intervenção de todos Condições económicas, socio-culturais e alterações no papel das famílias Expectativas contraditórias dos pais e conflitualidade de expectativas sociais face à escola Nec. formação de pais Peso da escola paralela e dos media	AC, B, P, VC, AV, L, CB, LX, O, V B, V, VC, L AC, VC, V VR, B, AV VR, B, CBP VR, P, AV AV B, P VR, VC, AV

Quadro n.º 5 – Pertinência da definição prévia de aquisições nucleares

Pertinência e efeitos da definição prévia de Aquisições Nucleares	respostas	%
Total	1479	73,3
Nula	21	0,8
Parcial	304	14,9
Não responderam	208	11,0
Total	2012	100,0

Quadro n.º 6 – Efeitos positivos da definição prévia de aquisições nucleares

Efeitos positivos da definição de Aquisições Nucleares	respostas	%
Maior clareza	623	22,6
Maior apoio aos professores	154	5,6
Definição de níveis de exigência	710	25,7
Equidade	806	29,2
Outros	469	17

** Escolha múltipla*

Quadro n.º 7 – Efeitos negativos da definição prévia de aquisições nucleares

Efeitos negativos da definição de Aquisições Nucleares	respostas	%
Limitação da liberdade do professor	50	2,5
Excesso de exigência	32	1,6
Pouca ênfase nas metodologias	52	2,6
Maior selectividade	59	2,9
Outros	211	10,5

*** Escolha múltipla**

Quadro n.º 8 – Pertinência da flexibilidade curricular

Pertinência e efeitos da flexibilidade curricular	respostas	%
Total	21	1
Nula	349	17,3
Parcial	196	9,7
Não responderam	1446	72
Total	2012	100,0

Quadro n.º 9 – Efeitos positivos da flexibilidade curricular

Efeitos Positivos da flexibilidade curricular	respostas	%
Maior adequação aos alunos	1146	57
Reforço do trabalho cooperativo	236	11,7
Liberdade do professor	275	13,7
Outros	656	32,6

***Escolha múltipla**

Quadro n.º 10 – Efeitos negativos da flexibilidade curricular

Efeitos Negativos da flexibilidade curricular	respostas	%
Põe em causa a equidade	160	8
Dificuldade de gestão flexível nas escolas	193	9,6
Dificuldade em utilizar manuais	16	0,8
Outros	210	10,4

**Escolha múltipla*

Quadro n.º 11 – Papel dos órgãos intermédios na flexibilidade e diferenciação curricular

Papel dos órgãos intermédios na flexibilidade e diferenciação curricular	Conselho Pedagógico		Conselho Escolar		Conselho de Grupo/Disciplina		Conselho de Turma	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Coordenação de práticas	302	15	592	29,4	199	9,9	207	10,3
Construção de projecto	166	8,3	416	20,7	160	8	165	8,2
Opções curriculares	385	19,1	919	45,7	391	19,4	352	17,5
Outros	180	8,9	446	22,2	140	7	145	7,2

**Escolha múltipla*

Quadro n.º 12 – Potencialidades da Área-Escola para a flexibilização do currículo

Tipo de Potencialidade da Área-Escola	respostas	%
Trabalho interdisciplinar	938	46,6
Melhor integração dos alunos	585	29,1
Adequação às necessidades	236	11,7
Ligação ao meio	792	39,4
Outros	551	27,4

**Escolha múltipla*

Quadro n.º 13 – Limitações da Área-Escola para a flexibilização do currículo

Limitações da Área-Escola	respostas	%
Horários	258	12,8
Espaços	233	11,6
Extensão dos Programas	262	13
Avaliação	148	7,4
Outros	385	19,1

****Escolha múltipla***

Quadro n.º 14 – Outras potencialidades e limitações da Área-Escola para a flexibilização do currículo

CATEGORIAS	Itens referenciados	Unidades de Contexto (Relatórios de CAEs – cf. Código)
POTENCIALIDADES	Diminuir o individualismo Valorizar a investigação Possibilitar a gestão curricular na escola/adequar a situações de alunos Promover autonomia dos alunos /escolha dos projectos Provocar alterações na avaliação Ligação escola/meio	B B P P, BRGN P CB
LIMITAÇÕES	Falta de formação dos docentes Inexistência de recursos humanos, financeiros e estruturais Turmas numerosas Falta de orientação normativa Falta de hábitos de trabalho interdisciplinar Dificuldade de articulação entre órgãos da escola Desmotivação Sobrecarga extra-curricular	B, SET B, SET B B B, P B SET P

Quadro n.º 15 – Potencialidades da Área-Escola para a flexibilização – exemplos de temas transversais

CATEGORIAS	Itens referenciados	Unidades de contexto (Relatórios de CAEs – cf. Código)
INFORMAÇÃO /CULTURA	Temas da actualidade Artes, artesanato e ofícios tradicionais Temas culturais e económicos ligados à região Identidade cultural e regional Migrações Interioridade Pesca e construção naval Primeiros socorros, prevenção e segurança Cinema/teatro/fotografia Descoberta da comunidade lusófona Problemas e conflitos do mundo de hoje (guerra, exclusão, racismo, toxicodependência) Mercado de trabalho e integração na União Europeia O papel do conhecimento e da ciência na actualidade História viva Jornalismo e comunicação História das instituições	VR, P, CB, LX, SET VR, P, VC, AV, LX, CB, BRGN P, AV, BRGN, CB BA, VR, AV P CB AV VC, AV, CB P VC P, AV, SET P, AV P, AV LX P, AV V

DOMÍNIO FORMATIVO/RELACIONAL	Educação ambiental Formação pessoal social e cívica/direitos humanos Direitos humanos Educação sexual Educação para a saúde Educação para a paz Educ. do consumidor Orientação vocacional Educação intercultural e diversidade Relação pais/filhos Papel da família na escola Publicidade e consumismo Educação estética Defesa do património Qualidade de vida Solidariedade	BA, VR, B, P, AV, L, BRGN, CB, LMT, O, SET, LX, SET, ALG BA, VR, P, VC, AV, L, CB, V, LX, SET VR, P, VC, BRGN, CB BA, VR, VC, AV, L VR, P, VC, AV, BRGN, CB, O, LMT, V, SET ALG VC, AV, L, BRGN, CB, O, LMT, SET P P, CB, BRGN, SET V VC VR, P, LX P, VC, AV, LX VC, AV, I L, CB L, BRGN
DOMÍNIO FUNCIONAL/ METODOLÓGICO	Informática e novas tecnologias da informação Análise crítica da informação Iniciação à língua estrangeira no 1.º ciclo Técnicas e métodos de estudo e actualização do saber Métodos de estudo e trabalho	BA, P, VC, AV, CB, V, LX, SET, ALG, L, VR L VR P, AV, V L, LX

SÍNTESE – DOCUMENTO 1 (Quadros n.ºs 2 a 15)

Da análise dos registos produzidos salientam-se os seguintes aspectos:

- Uma clara e predominante orientação do discurso e das preocupações dos docentes para as questões conjunturais e organizativas: condições de trabalho, recursos materiais, colocações, organização de turmas, horários, etc. – que cobrem a listagem de aspectos que consideram não contemplados pela análise (só cerca de 50% pensam que a análise é *totalmente pertinente* – **quadro n.º 2**; ver *aspectos não contemplados* nos **quadros n.ºs 3 e 4**).
- A questão curricular central que foi colocada no documento – *currículos actuais centralizados e a cumprir igualmente por todas as escolas* ou a definição de *um corpo de aprendizagens comuns com gestão flexível e diferenciada* do currículo nas escolas? que efeitos positivos e negativos decorrerão de uma mudança desse tipo? – quase não foi contemplada nos registos descritivos dos debates (Relatórios dos CAEs ou de escolas), embora as preocupações conjunturais referidas acima não resultem em nada desta proposta de mudança e existam igualmente na situação actual de currículo nacional uniforme.
- A concordância acerca da definição prévia de aprendizagens/aquisições nucleares (**quadro n.º 5 – 73,3%**) não encontra correspondência na concordância com o princípio da flexibilização curricular, questão a que 72% das respostas não fazem referência (**quadro n.º 8**) o que parece indiciar uma adesão à normalização de aprendizagens/aquisições nucleares, mas não necessariamente acompanhadas da correspondente flexibilização na gestão por escola. Referenciam-se, contudo, no sub-

-grupo das respostas que valoram positivamente a flexibilização, aspectos positivos relativamente *a melhor adequação aos alunos, reforço do trabalho cooperativo e liberdade do professor (quadro n.º 9)*.

- ~~A~~ flexibilização curricular, como princípio, é referida nos relatórios dos CAEs, mas raras escolas a situam no quadro da sua tomada de decisões, continuando a remeter para os decisores centrais a própria definição dessa flexibilidade.
- ~~A~~ predominância de incidência nas questões relativas à resolução dos problemas sentidos no dia-a-dia das escolas não possibilita isolar com clareza a posição dos professores sobre a natureza do currículo e as opções sobre a sua gestão, problema que parece carecer de maior aprofundamento.
- ~~A~~ resolução dos problemas das escolas e professores é percebida como largamente dependente de soluções externas à prática dos docentes e das escolas (apoios externos, recurso a outros profissionais, criação de estruturas paralelas, normativos ministeriais).
- ~~O~~s docentes e escolas parecem ver-se como reflexo e receptores de problemas exteriores e raramente como decisores com direito, poder ou possibilidades reais de mudar a situação – são escassas as referências, por exemplo, à necessidade de reforçar o papel dos professores como gestores do currículo (**quadro n.º 4**).
- ~~M~~uitas das questões referidas como não tendo sido contempladas e sendo essenciais ao melhor funcionamento da escola e do currículo (por exemplo, mais tempo para trabalho em conjunto, diferente organização de turmas, tempos e espaços, mais colaboração com entidades locais) – são justamente aquelas que se pergunta se as escolas deverão decidir, e como, na perspectiva de uma maior autonomia e pela flexibilização da gestão curricular, mas que são geralmente referidas como cabendo à decisão do Ministério.
- ~~A~~pesar de se verificar acordo significativo quanto ao papel dos órgãos

intermédios **quadro n.º 11**) são poucos os relatórios em que se referencia, nas respostas abertas, a importância do papel *curricular* dos órgãos de gestão intermédia (excepto para o Conselho Escolar no 1.º ciclo, muito referenciado pelas escolas desse ciclo, e algumas referências ao papel dos outros órgãos, nomeadamente no diagnóstico das situações de aprendizagem dos alunos).

- **As** potencialidades da Área-Escola no campo da flexibilização curricular, são maioritariamente reconhecidas, e indicados numerosos temas transversais possíveis (**Quadros nºs 12, 13, 14 e 15**). São, contudo, também uma constante as referências às limitações (por vezes nos mesmos registos em que se reconhecem as suas potencialidades e o seu interesse pedagógico, em termos de princípio).
- **As** dificuldades e limitações referidas são sobretudo atribuídas a factores extrínsecos (tempo, espaços, condições) e a dificuldades resultantes de atitudes, hábitos e formação dos professores que não os levam a orientar-se para actividades colaborativas (**quadros nºs 12, 13, 14 e 15**).

DOCUMENTO 2

PROPOSTA DE PERFIL DE COMPETÊNCIAS

As competências propostas no Documento 2 são as seguintes:

- 1) Usar correctamente a língua materna para pensar, aprender e comunicar.
- 2) Procurar, organizar e registar com clareza informação recolhida em fontes de diversa natureza.
- 3) Dominar, pelo menos, uma língua estrangeira em termos da sua utilização funcional e do acesso a informação.
- 4) Utilizar elementos básicos das tecnologias da informação.
- 5) Compreender e utilizar formas de expressão não verbal.
- 6) Mobilizar e utilizar conhecimentos e competências matemáticas na comunicação, na compreensão da realidade e na resolução de situações e problemas.
- 7) Mobilizar e aplicar processos e conhecimentos científicos e tecnológicos na compreensão da realidade natural e socio-cultural.
- 8) Enquadrar acontecimentos, situações e culturas em quadros de referência históricos e geográficos.
- 9) Conviver segundo parâmetros de respeito e tolerância.

- 10) Trabalhar em cooperação com outros.
- 11) Cumprir e analisar criticamente regras necessárias ao viver social.
- 12) Tomar decisões e fundamentar as suas opções.
- 13) Apreciar esteticamente o mundo e compreender referências culturais básicas do universo das expressões artísticas.
- 14) Aplicar conhecimentos adquiridos em situações da vida quotidiana.
- 15) Actualizar os seus saberes e competências na perspectiva de uma aprendizagem ao longo da vida.

Quadro n.º 16 – Importância da definição de um perfil de competências

Importância da definição de um perfil de competências	respostas	%
Importante	1599	79,5
Irrelevante	10	0,5
Importante com limitações	120	6,0
Não responderam	283	14,0
Total	2012	100,0

Quadro n.º 17 – Pertinência das competências propostas

Competências*	Pertinência	%	Não Pertinente	%	Irrelevante	%	Não responderam	%
1	1616	80,3	15	0,7	10	0,5	371	18,5
2	1605	79,8	20	1	13	0,6	374	18,6
3	1587	78,9	36	1,8	19	0,9	370	18,4
4	1575	78,3	43	2,1	18	0,9	376	18,7
5	1608	79,9	13	0,6	17	0,8	374	18,7
6	1608	79,9	17	0,8	9	0,4	378	18,9
7	1585	78,8	35	1,7	10	0,5	382	19
8	1594	79,2	21	1	15	0,7	382	19,1
9	1607	79,9	19	0,9	10	0,5	376	18,7
10	1607	79,9	17	0,8	12	0,6	376	18,7
11	1599	79,5	21	1	9	0,4	383	19,1
12	1592	79,1	26	1,3	12	0,6	382	19
13	1588	78,9	30	1,5	15	0,7	379	18,9
14	1602	79,6	20	1	13	0,6	377	18,8
15	1606	79,8	17	0,8	10	0,5	379	18,9

**Escolha múltipla*

Quadro n.º 18 – Adequação do perfil aos objectivos e conteúdos do ensino básico

Adequação do perfil aos objectivos e conteúdos do ensino básico	respostas	%
Adequado	1232	61,2
Não adequado	36	1,8
Redundante	166	8,3
Incompleto	349	17,3
Não Respondeu	229	11,4
Total	2012	100,0

Quadro n.º 19 – Competências não incluídas no perfil

CATEGORIAS	Itens referenciados	Unidades de contexto (CAEs Cf. Código)
Competências ligadas a: CONHECIMENTOS	Articulação de saberes Conh. saúde e corpo humano/ /adquirir hábitos de vida saudável Domínio de 2.ª língua estrangeira Domínio de linguagem científica Domínio de referências histó- ricas espacio-temporais	ALG BA, P, CB, BRGN B P P
Competências ligadas a: DESENVOLVIMENTO	Competências físico-desportivas/ desenvolvimento psicomotor Estimular a criatividade Desenvolvimento de auto-estima Desenvolvimento da autonomia Desenvolvimento do sentido crítico	BA, B, P, VR, VC, BRGN, CB, SET, ALG VC, CB CB, BRGN B, VR, ALG B, VC, AV, CB
Competências ligadas a: VALORES ATTITUDES PRÁTICAS SOCIAIS	Competências de diálogo face a outros valores e culturas Competências para resistir à complexidade e agressividade da vida social Competência para a intervenção local Resolução de problemas do quotidiano Competências técnico-profissio- nais	AV, CB, BRGN, ALG AV VC B VC, AV
Competências ligadas a: AFECTOS	Afectividade e emoções	CB
Competências ligadas a: PROCESSOS, MÉTODOS, TÉCNICAS	Aprender a aprender Comp. de auto-avaliação Métodos de trabalho e disciplina Competências manuais práticas	BRGN P AV, BRGN, CB AV, CB

Competências ligadas a: ÁREAS DE FORMAÇÃO	Formação moral e cívica Educ. ambiental Prep. vida activa, e formação profissional	B, VR, AV, ALG B, P BA, B, P
--	---	------------------------------------

Quadro n.º 20 – Modos de operacionalizar competências transversais

CATEGORIAS	Itens referenciados	Unidades de contexto (CAEs Cf. Código)
ÁREAS DE ACTIVIDADE NA ESCOLA	Área-Escola Actividades de complemento curricular Actividades extra-curriculares Clubes e ateliers Comemoração de datas e acontecimentos Ateliers e actividades de animação na escola Organização e dinamização de bibliotecas e mediatecas Salas de estudo Desporto escolar Gabinetes de orientação escolar	BA, B, P, VR, VC, AV, CB, O, LMT, SET, ALG AV, CB, LMT ALG B, P AV AV, CB, O, AÇO VC, AV B B, P, CB, ALG B

ACTIVIDADES DA ESCOLA EM LIGAÇÃO COM O EXTERIOR	Visitas de estudo	B, P, VR, VC, CB, LMT, O, SET, ALG, AÇO
	Intercâmbios escolares e convívio	B, P, CB, ALG, SET
	Debates e colóquios por iniciativa de alunos	P, AV, CB, SET, ALG
	Interacção escola/família/ comunidade	AÇO
	Envolvimento com agentes externos em actividades abertas/parcerias	B, P, AV
	Património e história regional	AÇO

METODOLOGIAS PROCESSOS	Trabalho de grupo	B, P, VR, VC, AV, CB, O, LMT, LX, SET, ALG, AÇO
	Projectos/trabalho de projecto	BA, B, AV, CB, O, SET, AÇO
	Trabalhos de investigação	B
	Dramatizações e jogos	B, P
	Utilização dos media	B
	Criar hábitos de leitura	CB
	Interdisciplinaridade	CB
	Intercâmbio entre escolas	SET, ALG
	Aumentar a autonomia das escolas	AV
	Redução do n.º de alunos por turma	AV

PARTICIPAÇÃO NA VIDA INSTITUCIONAL E SOCIAL	Interv. alunos e associações de estudantes/Participação e respon- sabilização na vida e nas estrutu- ras da escola Vivência de experiências de vida social pelos alunos Elaboração do projecto de escola, de regras e regulamentos internos da escola Respeito pelas regras	B, P, VR, AV, ALG P, CB B, VR, VC, AV, CB, O ALG
---	--	--

SÍNTESE – DOCUMENTO 2 (Quadros n.ºs 16 a 20)

Dos registos da reflexão realizada nas escolas sobre este documento (**Quadros n.ºs 16 a 20**) é possível destacar os seguintes aspectos predominantes:

- ~~V~~erifica-se maioritariamente concordância com a necessidade de definição de um perfil de competências de saída do ensino básico que regule a aprendizagem a desenvolver nos vários ciclos e áreas e a sua articulação vertical e horizontal. (**Quadro n.º 16**).
- ~~A~~ proposta de perfil apresentada suscita um nível significativo de opiniões concordantes no que respeita à sua pertinência e adequação aos objectivos legalmente estabelecidos para o ensino básico (**Quadros n.ºs 17 e 18**). Constata-se contudo que uma grande parte das respostas assinala o carácter *idealista, desajustado da realidade* ou *utópico* (cf. texto dos Relatórios) do perfil de competências proposto, dado que os alunos não estão a adquiri-las na situação actual. Esta tomada de posição aponta para uma tendência visível no discurso dos professores de, por um lado, concordar com a necessidade daquelas (e também de outras) competências e princípios no plano das *intenções*, mas conformarem-se, por outro, à *situação de facto*, que se assume como imutável. Parece pensar-se, no limite, que um perfil “realista” e “ajustado à realidade” deveria excluir das suas metas competências tão idealistas como, por exemplo, que todos os alunos saiam da escola básica a ser capazes de “comunicar correctamente”, com base na situação real de que muitos alunos que frequentam e concluem a escola não dominam tal competência.
- ~~A~~s respostas não sugerem supressão de nenhuma das competências

enunciadas na proposta, embora referindo a sua difícil exequibilidade.

- Resultou do debate a indicação de um grande número de outras competências (**quadro n.º 19**) em que se destacam como persistentemente referidas as relativas ao domínio psico-motor. Os enunciados de competências sugeridas indiciam um entendimento de algumas competências mais associado a áreas disciplinares do que a competências globais a desenvolver em todo o currículo escolar.
- Surgem, nas competências sugeridas, enunciados que se referem a conteúdos (ex. conhecimentos sobre saúde ou ambiente) ou metodologias e práticas (ex. hábitos de trabalho, prática de investigação), ou áreas de formação (ex. formação profissional, formação cívica) e não propriamente a *competências* com que o aluno deve sair habilitado (adquiridas naturalmente através do domínio desses conteúdos, áreas de formação e metodologias ou práticas). Esta verificação indicia a necessidade de maior clarificação dos conceitos em causa na prossecução do debate.
- Verifica-se alguma contradição entre a apreciação, bastante frequente, de que o perfil é *excessivo, demasiado exigente ou idealista* (Cf. texto de relatórios de escolas e dos CAEs) e, em respostas das mesmas escolas ou grupos de escolas, a sugestão do seu alargamento a muitos outros campos.
- As formas de operacionalizar competências transversais (**Quadro n.º 20**) abrangem um leque vasto de sugestões que já parecem constituir prática e ter a adesão de muitas escolas e professores, incluindo actividades não lectivas, iniciativas na comunidade, metodologias activas, modos de participação na vida escolar, entre outros aspectos referidos. Note-se que quase não se referem situações ou práticas desenvolvidas ou a desenvolver nas próprias áreas curriculares ou disciplinas (excepto as metodologias activas), agrupando-se as sugestões em torno de *outras* práticas da vida escolar (não lectivas, não disciplinares), algumas vezes denominadas de *extracurriculares*.

DOCUMENTOS 3A, 3B E 3C

**PROPOSTA DE
APRENDIZAGENS/AQUISIÇÕES NUCLEARES**

1.º Ciclo

2.º Ciclo

3.º Ciclo

DOCUMENTO 3A

PROPOSTA DE APRENDIZAGENS/AQUISIÇÕES NUCLEARES – 1.º CICLO

Quadro n.º 21 – Adequação das aprendizagens/aquisições nucleares

Adequação das aprendizagens nucleares (1.º Ciclo)	respostas	%	respostas	%	respostas	%	respostas	%
	Língua Portuguesa		Matemática		Estudo do Meio		Expressões	
Adequadas	418	20,8	695	34,5	218	10,8	742	36,9
Adequadas mas com limitações	172	8,5	291	14,5	148	7,4	301	15,0
Não adequadas	61	3,0	62	3,1	43	2,1	38	1,9
Não respondeu	1361	67,6	964	47,9	1603	79,7	931	46,3
Totais	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100

Quadro n.º 22 – Pertinência das aprendizagens/aquisições nucleares

Pertinência das aprendizagens nucleares (1.º Ciclo)	respostas	%	respostas	%	respostas	%	respostas	%
	Língua Portuguesa		Matemática		Estudo do Meio		Expressões	
Pertinentes	334	16,6	572	28,4	190	9,4	667	33,2
Pertinentes com limitações	213	10,6	349	17,3	165	8,2	329	16,4
Não pertinentes	80	4,0	65	3,2	35	1,7	44	2,2
Não respondeu	1385	68,8	1026	51,0	1622	80,6	972	48,3
Totais	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100

Quadro n.º 23 – Sugestões de alteração das aprendizagens/aquisições nucleares(cf. Relatório dos CAEs)

	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Expressões
Propostas de eliminação	VR, O, ALG, P, L, AÇO, V	SET, VR, ALG, B, P, L, AÇO	SET, O, ALG, LX, P, L, AÇO, V	VR, O, ALG, P, AÇO
Propostas de integração	VR, P, AÇO, V	SET, VR, P	SET, B, P, AÇO, V	P, V
Propostas de mudança de redacção	O, B, L, AÇO	O, L	O, AÇO, V	SET, V
Outros aspectos (redução da extensão)	SET, O, B.AL, P, AV, V	SET, O, B.AL, P, L, N, AÇO	SET, O, B.AL, P, L, AV, AÇO	O, ALG, B.AL, P, AV, AÇO

DOCUMENTO 3B

PROPOSTA DE APRENDIZAGENS/AQUISIÇÕES NUCLEARES – 2.º CICLO (A)

Quadro n.º 24 – Adequação das aprendizagens/aquisições nucleares

Adequação das aprendizagens nucleares (2.º Ciclo)	Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.	
	L. Port.	%	Fr.	%	Ing.	%	H. G. P.	%	C.N.	%	Mat.	%	E.V.T.	%	Mús.	%
Adequadas	356	17,7	315	15,7	287	14,3	337	16,7	328	16,3	436	21,7	274	13,6	304	15,1
Adequadas mas com limitações	155	7,7	134	6,7	143	7,1	151	7,5	125	6,2	143	7,1	122	6,1	124	6,2
Não adequadas	21	1,0	17	0,8	44	2,2	35	1,7	21	1,0	24	1,2	31	1,5	25	1,2
Não respondeu	1480	73,6	1546	76,8	1538	76,4	1489	74,0	1538	76,4	1409	70,0	1585	78,8	1559	77,5
Totais	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100

Quadro n.º 25 – Pertinência das aprendizagens/aquisições nucleares

Pertinência das aprendizagens nucleares (2.º Ciclo)	Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.	
	L. Port.	%	Fr.	%	Ing.	%	H. G. P.	%	C.N.	%	Mat.	%	E.V.T.	%	Mús.	%
Pertinentes	295	14,7	273	13,6	273	13,6	260	12,9	274	13,6	360	17,9	229	11,4	261	13,0
Pertinentes com limitações	193	9,6	153	7,6	153	7,6	194	9,6	165	8,2	208	10,3	160	8,0	162	8,1
Não pertinentes	32	1,6	34	1,7	34	1,7	57	2,8	26	1,3	23	1,1	29	1,4	27	1,3
Não respondeu	1492	74,2	1552	77,1	1552	77,1	1501	74,6	1547	76,9	1421	70,6	1594	79,2	1562	77,6
Totais	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100

- (a) Não se incluíram propostas de aquisições nucleares para Educação Física, porque o programa já está estruturado prevendo aprendizagens nucleares e flexibilidade de gestão.

Quadro n.º 26 – Sugestões de alteração das aprendizagens/aquisições nucleares

	Língua Portuguesa	História e Geografia de Portugal	Francês	Inglês	Matemática	Ciências da Natureza	Educação Musical	E.V.T.
Propostas de eliminação	AÇO, L, VR, SET, O	AÇO, AV, L, P, VR	AÇO, B, SET	AÇO, AV, P, VR	AÇO, AV, B, VR, SET	AÇO, P, B, VR, SET, O	AÇO, P, O	AÇO, P, VR, SET, O
Propostas de integração	AÇO, ALG, VR, O	AÇO, P, VR	AÇO, SET	AÇO, P, SET, O	AÇO, AV, P, VR, SET, O	P, B	P, O	AÇO, P, B, VR
Propostas de mudança de redacção	AÇO, AV	AÇO	B	O	AÇO			P, SET
Outros aspectos (redução da extensão)	AÇO, AV, P	AÇO, AV, L, ALG, O	AÇO, AV, L, P, ALG, O	AÇO, AV, L, P, O	AÇO, L, P, ALG, O	AÇO, AV, P, O	AV, L	O

DOCUMENTO 3C

PROPOSTA DE APRENDIZAGENS/AQUISIÇÕES NUCLEARES – 3.º CICLO

Quadro n.º 27 – Adequação das aprendizagens/aquisições nucleares

Adequação das aprendizagens nucleares (3.º Ciclo)	Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.	
	L.Por t	%	Mat	%	Hist	%	Geog	%	Ing	%	E.V.	%	E.Tec	%	E.F	%	C.F.Q.	%	C.N.	%	E.Mu s	%	Fr	%	Al	%
Adequadas	289	14,4	611	30,4	213	10,6	218	10,8	266	13,2	273	13,6	129	6,4	270	13,4	222	11,0	252	12,5	227	11,3	151	7,5	193	9,6
Adequadas mas com limitações	149	7,4	236	11,7	146	7,3	148	7,4	151	7,5	138	6,9	58	2,9	111	5,5	174	8,6	154	7,7	94	4,7	74	3,7	126	6,3
Não adequadas	29	1,4	33	1,6	43	2,1	43	2,1	34	1,7	27	1,3	22	1,1	26	1,3	43	2,1	50	2,5	23	1,1	15	0,7	46	2,3
Não respondeu	1545	76,8	1132	56,3	1610	80,0	1603	79,7	1561	77,6	1574	78,2	1803	89,6	1605	79,8	1573	78,2	1556	77,3	1668	82,9	1772	88,1	1647	81,9
Totais	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100

Quadro n.º 28 – Pertinência das aprendizagens/aquisições nucleares

Pertinência das aprendizagens nucleares (3.º Ciclo)	Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		Resp.		R Resp.esp.		Resp.		Resp.		Resp		Resp		Resp		Resp.		Resp	
	L.Por t	%	Mat	%	Hist	%	Geog	%	Ing	%	E.V.	%	E.Tec	%	E.F	%	C.F.Q.	%	C.N.	%	E.Mu s	%	Fr	%	Al	%
Pertinentes	241	12,0	535	26,6	165	8,2	190	9,4	233	11,6	233	11,6	114	5,7	226	11,2	188	9,3	189	9,4	191	9,5	134	6,7	163	8,1
Pertinentes com limitações	171	8,5	263	13,1	182	9,0	165	8,2	179	8,9	179	8,9	67	3,3	138	6,9	193	9,6	185	9,2	117	5,8	87	4,3	155	7,7
Não pertinentes	40	2,0	34	1,7	47	2,3	35	1,7	23	1,1	23	1,1	22	1,1	34	1,7	43	2,1	66	3,3	19	0,9	13	0,6	41	2,0
Não respondeu	1560	77,5	1180	58,6	1618	80,4	1622	80,6	1577	78,4	1577	78,4	1809	89,9	1614	80,2	1588	78,9	1572	78,1	1685	83,7	1778	88,4	1653	82,2
Totais	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100	2012	100

- (a) Não se incluíram propostas de aquisições nucleares para Educação Física, porque o programa já está estruturado prevendo essa lógica de aprendizagens nucleares e flexibilidade de gestão.

Quadro n.º 29 – Sugestões de alteração das aprendizagens/aquisições nucleares (cf. Relatório dos CAEs)

	Português	Francês	Inglês	História	Ciências da Natureza	Físico-Química	Geografia	Matemática	Educação Visual	Educação Tecnológica
Propostas de eliminação	AÇO, L, ALG	AÇO, P, ALG, VR	AÇO, AV, P, VR	VR, SET	AÇO, P, VR	AÇO, P, VR, SET, O	AÇO, P, VR	AÇO, AV, P, B, VR, SET, O	AÇO, P, VR	P
Propostas de integração	AÇO, P, ALG, VR, SET, O	AÇO, AV	AÇO, B, SET	AÇO, B, VR, SET	AÇO, P, B, VR, O	AÇO, P, VR, SET, O	AÇO, P, B, VR	AÇO, AV, P, B, VR, SET	AÇO, P, VR	AÇO, B, P, VR, SET
Propostas de mudança de redacção	AÇO,B	P	AÇO	AÇO, B	AÇO	AÇO, O	VR, SET, O	AÇO, AV	VR	
Outros aspectos (redução da extensão)	AÇO, AV, P, O	AV, L, ALG	AÇO, L, P	AÇO, AV, L, P, ALG, O	AÇO, AV, P, ALG, O	AÇO, AV, L, P, B	AÇO, AV, L, P, O	AV, L, ALG, O	AÇO, L, P, SET, O	

SÍNTESE – DOCUMENTOS 3A, 3B E 3C

(Quadros n.ºs 21 a 29)

As aprendizagens/aquisições nucleares a definir para cada ciclo do ensino básico, no quadro de um perfil de competências adequado, continuarão a ser objecto de estudo, reformulação e debate no ano lectivo de 1997-98, conforme já referido em II. Assim, a síntese da apreciação produzida pelas escolas e professores apresentada no presente relatório (**Quadros n.ºs 21 a 29**) reporta-se às categorias gerais das sugestões apresentadas face aos documentos-proposta, continuando esta reflexão a ser aprofundada e pormenorizada, a vários níveis, no ano lectivo próximo.

Destacam-se os seguintes aspectos:

- ~~A~~ maioria das respostas considera as aprendizagens propostas adequadas ao perfil de competências e pertinentes (**quadros n.ºs 21, 22, 24, 25, 27 e 28**).
- ~~E~~ntudo o número de respostas no sentido das limitações ou da não adequação concretiza-se nas sugestões apresentadas (**quadros n.ºs 23, 26 e 29**) que vão predominantemente no sentido de reduzir as aprendizagens nucleares globalmente (vd. referências à extensão, que esgotam os itens incluídos em “outros aspectos”) ou eliminar itens específicos, sobretudo no 1.º ciclo.
- ~~V~~erificam-se bastantes sugestões de inclusão de itens não contemplados na proposta de aprendizagens/aquisições nucleares, por vezes nos mesmos registos em que se considera excessiva a extensão das mesmas.
- ~~S~~ão raras as propostas e sugestões de alteração concreta de formulação ou redacção de itens nas propostas de aprendizagens/aquisições nucleares.

- ~~A~~ leitura dos relatórios dos CAEs e de muitas escolas leva a admitir que, frequentemente, não foi tido em conta que as aprendizagens/aquisições propostas se integram nos programas em vigor, que parecem ser pouco conhecidos.
- ~~Por~~ outro lado, não parece também, pela análise dos relatórios, que tenha passado com suficiente clareza o conceito de **aprendizagens nucleares** proposto desde o início: *aprendizagens/aquisições fundamentais (dentro dos programas em vigor) que deverão ser comuns a todos*. Muitas respostas indiciam o seu entendimento pelos docentes como se se tratasse de outros programas ou como objectivos mínimos – o que de todo não corresponde ao que foi proposto nos documentos do Projecto.

B – Elementos recolhidos junto de outros interlocutores

IV – 3. Quadro de referência

De todos os interlocutores exteriores às escolas do ensino básico convidados a participar no debate dos documentos, foram recebidos e analisados contributos de (Vd. Anexos):

- ~~A~~ssociações de Pais e Encarregados de Educação.
- ~~A~~ssociações profissionais e científicas de professores.
- ~~I~~nstituições de ensino superior.
- ~~I~~nstituto de Inovação Educacional.
- ~~S~~índicatos
- ~~P~~rofissionais a título individual.

IV – 4. Apreciação dos documentos/ sugestões e propostas

O levantamento das sugestões, críticas e propostas de outros interlocutores integra três tipos de contributos para o processo de reflexão curricular:

- ~~P~~areceres e sugestões anteriores à elaboração dos documentos-proposta (Vd. Anexos).
- ~~P~~areceres, críticas e sugestões sobre os documentos-proposta provenientes dos interlocutores referidos em **IV – 3.**
- ~~P~~areceres e estudos que estão ou venham a ser produzidos ou solicitados.

Os pareceres e contributos anteriores à elaboração dos documentos foram todos analisados e tidos em conta na sua construção. Os contributos sobre os documentos enviados, bem como os estudos ou pareceres produzidos, constituem elementos de análise essenciais para a prossecução do processo em 97-98.

Mantém-se, por outro lado, em aberto o convite a que se pronunciem as instituições e instâncias que ainda o não fizeram. Assinala-se, por

exemplo, que foi muito escasso até ao momento o contributo das instituições de formação de professores e centros de formação em termos de pareceres: de todas as instituições convidadas a pronunciar-se, apenas uma Universidade enviou pareceres em relação aos documentos 1, 2 e 3, apenas uma ESE colaborou activamente no estudo e análise dos resultados do debate produzido na sua área de influência, e nenhum centro de formação de associações de escolas enviou parecer sobre os documentos.

Parece, assim, razoável aguardar mais contributos neste domínio.

Igualmente diminuto, embora de grande valia, foi o contributo das Associações de Pais face ao conjunto do país, e não se receberam respostas de instituições ou associações do mundo empresarial e do trabalho, campos que se espera venham a ser também activados ao longo do ano de 97-98.

Assim, não pareceu adequado incluir no presente relatório uma síntese sistemática das propostas deste grupo de interlocutores extra-escola, que se remete para momento posterior do processo.

Salienta-se, contudo, que os contributos obtidos até agora por parte das **Associações científicas e profissionais de professores** são em número significativamente maior neste conjunto (vd. Anexos), pelo que se inclui uma síntese breve dos seus pontos de vista.

Os contributos destas Associações podem agrupar-se em três grandes tipos de sugestões:

- ~~a~~ inclusão ou alteração de áreas ou disciplinas no currículo existente, sem referência à questão central da flexibilização curricular em relação com as aprendizagens nucleares a definir;
- ~~a~~ manutenção do corpo programático actual da disciplina, por se considerar o risco de afectar a sua unidade e coerência ao destacar um corpo de aprendizagens nucleares da unidade do todo programático;
- ~~p~~ropostas concretas, e referenciadas às competências a garantir no final de cada ciclo, de aprendizagens nucleares em cada disciplina ou área em causa e da sua progressão;

- sugestões de incidência metodológica ou ligadas à formação de professores.

Note-se desde já que não é consensual, nalguns casos, o parecer de interlocutores das mesmas áreas científicas ou curriculares – por exemplo, nas disciplinas ou áreas em que há várias associações de professores envolvidas ou em que existem associações profissionais e sociedades científicas.

Estes elementos, resultantes da análise possível até ao presente, reforçam a pertinência de se aprofundar o debate com estes interlocutores, em articulação com o aprofundamento da reflexão dos professores e das escolas, em moldes autónomos e por iniciativa própria.

V – REFLEXÕES FINAIS

V – 1. Identificação de tendências e pontos críticos

No termo da etapa do projecto desenvolvida em 1996-97, é possível identificar alguns aspectos relativos à resposta dos docentes, escola e comunidade face aos problemas do currículo do ensino básico e sua gestão, nomeadamente:

- a) A mudança da gestão curricular para um quadro de autonomia só pode realizar-se com a plena responsabilização de docentes e escolas, sob risco de resultar apenas numa mudança de discurso sem consequências na prática, em que o aparente consenso sobre os princípios da mudança não tenha correspondência na alteração dos hábitos e formas de trabalhar.
- b) A receptividade demonstrada perante este processo é indiciadora de uma disponibilidade para uma maior participação que não foi prática na tradição e na cultura do sistema educativo nem na experiência profissional da classe docente.
- c) A ausência dessa cultura de autonomia no sistema português tem de ser tida em conta na evolução futura, requerendo o desenvolvimento de mecanismos que constituam o quadro ecológico para uma prática de efectiva gestão das escolas e do currículo mais adequada e eficaz face às características específicas que as suas populações apresentam.
- d) Os docentes e as escolas não parecem encarar a gestão curricular como coisa sua nem a colocam no 1.º nível das suas prioridades e direitos, como ressalta da análise apresentada. Não tendo no passado

tido protagonismo na decisão sobre o que ensinar, mas apenas na execução de programas, tendem a situar as suas prioridades essencialmente nas condições de trabalho a que têm direito, e a focar as suas principais expectativas em soluções administrativas centrais, em factores externos e em mudança de normativos legais.

- e) A questão central proposta à reflexão neste Projecto está ainda pouco trabalhada, apesar de se ter desenvolvido em todas as escolas do país um esforço notável que importa assinalar e louvar. Não é ainda claro no terreno o sentido da mudança que se está a discutir, tendo-se produzido apenas um nível de sensibilização no sentido de flexibilizar o currículo, reflectir sobre o que deve ser, no ensino básico, o corpo de aprendizagens nucleares comuns a garantir a todos os alunos, e repensar os papéis dos professores e das escolas nesta perspectiva.
- f) É visível nas reflexões produzidas um certo sentido de contradição interna que corresponde ao estado do sistema educativo: por um lado, aceitam-se princípios mas, por outro, julga-se impossível intervir ou agir na prática. Note-se ainda que a mudança de práticas que se associa à inovação tende a desenvolver-se fora ou para além do currículo disciplinar.
- g) A mudança para um outro modo de gerir a educação e o currículo, centrado nas escolas, integrador de toda a acção curricular (disciplinar, não disciplinar, institucional, na comunidade, etc.) e praticado de forma contextualizada, só pode construir-se envolvendo cada vez mais os professores na responsabilização pelas decisões que entendam adequadas, mas conferindo-lhes a possibilidade real de gerirem os meios e os recursos necessários para as porem em prática.
- h) O envolvimento de outros interlocutores sociais na questão em apreço – a gestão curricular centrada nas escolas e nos contextos, com um quadro nuclear de aprendizagens comum a garantir – não teve ainda muito significado neste processo. Importa incentivar este debate de ideias numa sociedade que no passado se habituou a ver a escola como monolítica e centralizada, projectando-a para um tempo em que a

educação é cada vez mais olhada como um imperativo de cidadania e equidade social.

V – 2. Recomendações para o desenvolvimento do processo em 1997-98

O processo de mudança no modo de gerir o currículo do ensino básico para o adequar melhor à realidade dos alunos e da sociedade a quem a acção da escola se dirige, carece pois de continuidade e aprofundamento no sentido de preparar uma lógica diferente de relação dos professores com o currículo com que trabalham. Processos de mudança efectiva, como o que este Projecto do Departamento de Educação Básica pretende introduzir no sistema, só ocorrem se forem construídos e apropriados pelos seus actores.

Assim, para 1997-98, na sequência da análise do processo até agora desenvolvido, sugere-se:

- a)** O aprofundamento e divulgação de estudos curriculares no quadro desta reflexão, geradores de debate e formação nas escolas.
- b)** O incentivo ao desenvolvimento de projectos de escolas que queiram iniciar – ou continuar – projectos de gestão curricular flexível centrados na diferenciação curricular, em resposta a situações concretas, com propostas próprias e fundamentadas.
- c)** A divulgação dos projectos referidos em **b)** através de sessões, jornadas, publicações, iniciativas de escolas e de outros organismos, de modo a gerar dinâmicas de reflexão conjunta entre escolas e docentes e com outros interlocutores do terreno.
- d)** O aprofundamento de reflexão dos professores nas escolas sobre os seus interesses e modos de funcionar com maior autonomia curricular, dinamizando as suas estruturas e órgãos para esta problemática e desencadeando processos de debate local e institucional por sua iniciativa.
- e)** O aprofundamento do debate com todos os interlocutores interessados

no melhor desempenho da escola básica face aos seus objectivos sociais, num tempo em que as sociedades se configuram cada vez mais como comunidades de aprendentes.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

Alonso, L. et al. (1994). *A Construção do Currículo na Escola – Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora.

Apple, M. (1997). *Os Professores e o Currículo – Abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.

Applebee, A. (1996). *Curriculum as Conversation – Transforming traditions of teaching and learning*. Chicago: The University of Chicago Press.

Bruner, Jerome (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CNE (1994). *Pareceres e Recomendações 1989-1992*. Lisboa: Ministério da Educação.

Curriculum Inquiry, n. 3, Fall 1994. Cambridge, MA: Blackwell.

Formosinho, J. (1985). *Cadernos de Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado e M.F. Gonçalves, *Currículo e Desenvolvimento Curricular*, pp. 262-267. Porto: Edições ASA.

Goodson, I. (1988). *The Making of Curriculum*. London: Falmer Press.

OECD (1996). *A New Era Curriculum: Edges and Outlooks*. OECD Project "Teachers and Curriculum Reform in Basic Schooling". Lisbon: draft document (não publicado).

OECD (1994). *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century*. Paris: OECD Documents.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Prática*. Porto: Porto Editora.

Sciences Humaines – *Hors Série*, n.º 12, Févr.-Mars, 1996.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Curriculum* (1.ª ed. 1981). Madrid: Ediciones Morata.

Varela de Freitas, C. (1995). Caminhos para a descentralização curricular. *Colóquio Educação e Sociedade*, 10, 99-118.

Zabalza, M. (1992) *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA

Nota: Foram ainda consultados documentos curriculares em vigor e textos preparatórios de modificações curriculares em curso, relativos aos últimos cinco anos, dos seguintes países:

Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá (Ontário e British Columbia), Espanha, Finlândia, França, Holanda, Inglaterra e Noruega.

ANEXOS

Anexo I Ofício DEB, GD n.º 551 de 30-07-96 – Pedido de contribuição prévia às equipas de autores dos programas e às Associações de professores.

Anexo II Ofício DEB, NOCF n.º 26426 de 25-09-96 – Pedido de proposta de aprendizagens/aquisições nucleares às Associações de Professores.

Anexo III Circulares DEB: n.º 43/96 – Envio dos Documentos 1, 2 e 3A.
n.º 53/96 – Envio dos Documentos 3B e 3C
n.º 6/97 – Envio do Documento 4.

Anexo IV Guiões de análise que acompanharam os Documentos do Projecto e estruturaram a análise das respostas.

Anexo V Lista de entidades a quem foram enviados todos os Documentos do Projecto.

Anexo VI Ofício DEB, GD 864 de 21-10-96 – Texto dos Convites às DREs, Instituições de Ensino Superior e Centros de Formação de Associações de Escolas, para as reuniões, realizadas conforme calendário constante do Anexo VII.

Anexo VII Calendário de reuniões com os interlocutores referidos no Anexo VI.

Anexo VIII Despacho n.º 4848/97 de 30 de Julho, da Secretaria de Estado da Educação e Inovação – regulamenta projectos de gestão curricular flexível de escolas que o pretendam, para o ano de 97-98.

Anexo IX Listas de respostas a solicitações do DEB no âmbito do Projecto:

- de Associações de Professores;
- de autores de programas e equipas de apoio;
- de Associações de Pais

Anexo I

Exm^a (a) Senhor (a)

Cargo

Entidade

Morada

Código Postal

Sua_Ref

Nossa_Ref_e_Data: GD Ofc. nº 551 de 30.7.1996

ASSUNTO

Está a Secretaria de Estado da Educação e Inovação, através do Departamento da Educação Básica e das Direcções Regionais de Educação a desencadear, em todas as escolas, para o ano de 1996-97, um processo de reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico, em colaboração com Instituições de Formação e Centros de Formação de Associações de Escolas.

Com este processo visa-se envolver os professores num processo de gestão efectiva dos currículos, concretizando os pressupostos defendidos por todos os programas no que se refere ao papel e protagonismo do professor e à necessidade de adequar os currículos às situações vividas em cada escola e contexto.

Pretende-se, assim, vir a criar mecanismos nas escolas que possibilitem adequar a gestão curricular a uma maior flexibilidade e diversificação, estabelecendo, nos currículos actuais, um corpo de aprendizagens comum a todos os alunos do país - um "core curriculum", à semelhança da maioria dos currículos de outros sistemas educativos - e remetendo para a gestão dos professores nas escolas a decisão que lhes compete sobre como gerir os outros aspectos programáticos, de acordo com as situações e necessidades reais dos alunos, das escolas e das comunidades. Esta gestão, a nível da escola e dos órgãos de gestão intermédia, poderá conduzir a diversas opções, entre elas projectos interdisciplinares que dinamizem, gradualmente, uma outra lógica de funcionamento colaborativo das diversas áreas que integram os currículos, e possibilitem uma melhor articulação da aprendizagem escolar com a realidade em que os alunos vivem.

O Departamento da Educação Básica dinamizará este processo em colaboração com as Direcções Regionais de Educação, as Instituições de Formação de Professores e os Centros de Formação das Associações de Escolas, lançando os documentos-base para a discussão e acompanhando o seu desenvolvimento no terreno.

