



o professor

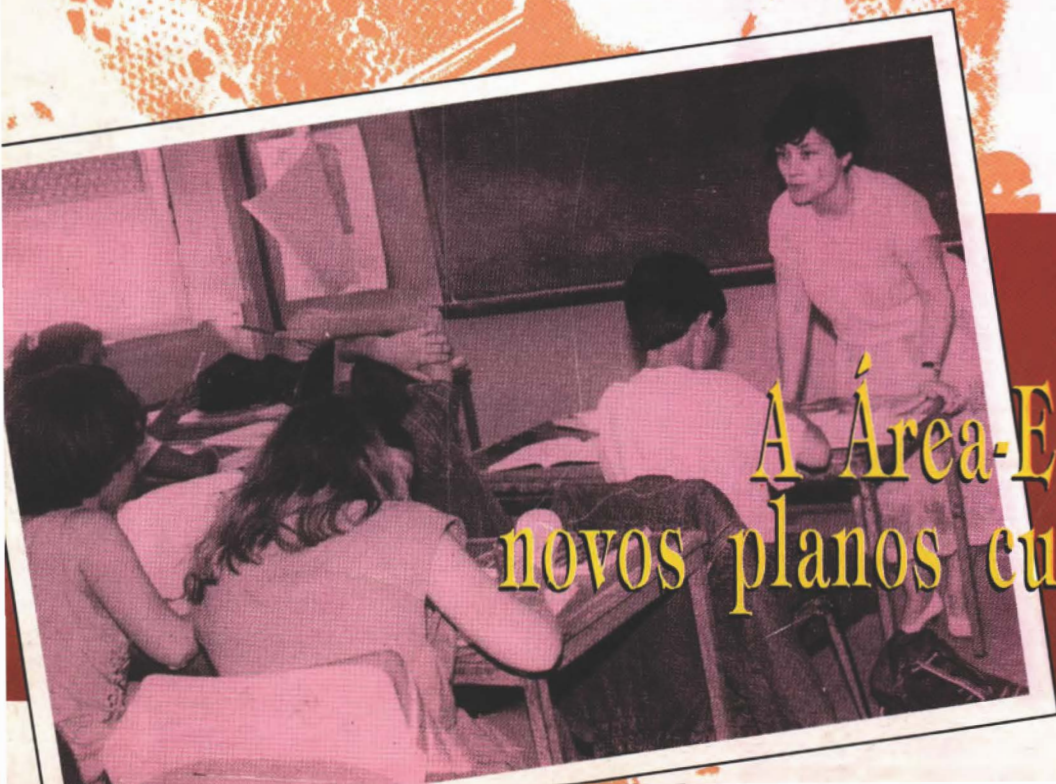
NOV/DEZ 1992 • Nº 29 (3ª SÉRIE) • PREÇO: 420\$00 (incluindo IVA) • REVISTA BIMESTRAL

Formação didáctica
de professores

O director de turma

Avaliação
no ensino básico

Etnografia e ensino



DOSSIER:

A Área-Escola nos
novos planos curriculares

SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN

O NU

NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA



CAMINHO

já à venda!

Ficha Técnica

Directora:

MANUELA ESTEVES

Conselho de Redacção: Ângela Rodrigues / Corália M. Pinto / Flórcela Moura / F. Cabral Pinto / Manuel Matos / Maria de Lurdes Silva.

Conselho Consultivo: Aires Dinis / Alfredo Reis / Alice Alves / Ana Carita / Ana Margarida Cruz / Deolinda Araújo / Dulce Rebelo / Eduardo Vasconcelos / Elisabete Oliveira / Hélder Pacheco / Inês Borges Reis / José F. Nereu / Lurdes Fidalgo / Maria José Vitorino / Maria Júlia Jaleco / Paulo Sucena / Rogério Fernandes.

Paginação e capa: Jorge Esteves

Comp. e rev.: Editorial Caminho, SA

Redacção: R. de São Bernardo, 14 — 1200 Lisboa;

R. Fangas, 55-A — Coimbra R. Augusto Luso, 68 — Porto
Publicidade: Carolina Flores, R. de São Bernardo, 14-2.º — 1200 Lisboa — Tel: 3952193/7

Propriedade: Editorial Caminho, SA — Sede e Administração — R. de São Bernardo, 14-3.º — 1200 Lisboa

— Cap. soc.: 120 000 000\$00 R.C.L. matric. 48942 I.P.C. n.º 500 439 214

Depósito legal: 210/88

ISSN 0870-841X

Impressão: Gráfica da Venda Seca — Rua 5 de Outubro, 4 — Venda Seca — 2747 Queluz

Distribuição: Digilivre — Rua Ilha do Pico, 3 — B Pontinha 1675 Lisboa. Telefones (01) 4792200/1/2

ECL — Empresa de Comércio Livreiro — Porto — R. Miguel Bombarda, 55B, 4000 Porto telef (02) 693908, Telex 29106, Telefax 699615. — Coimbra — R. Fernandes Tomás, 55-A Telef. 20753, Telefax 249042

Tabelas de Assinaturas: (1 Ano — 6 números) IVA e portes incluídos Portugal (Continente) — 2100\$00 (assin. individual), 2400\$00 (entidades colectivas), Regiões Autónomas — 2360\$00 (assin. individual), 2666\$00 (entidades colectivas), Macau — 3888\$00. Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe — 4110\$00. Espanha — 2670\$00. Resto da Europa — 3840\$00, Fora da Europa — 4980\$00.

Remeta cheque à ordem de **Editorial Caminho, SA** para Rua de S. Bernardo, 14 — 1200 Lisboa

Os artigos assinados são da responsabilidade dos autores. A reprodução em parte ou no todo de trabalhos publicados em o professor só é permitida mediante autorização da direcção da revista.

Aos colaboradores: 1 - Os originais destinados a publicação deverão ser dactilografados a 2 espaços, páginas A4, com 25 linhas a 60 batidas; 2 - As eventuais notas serão numeradas progressivamente e agrupadas no fim do texto; 3 - As citações bibliográficas devem incluir, no mínimo, nome do autor, título da obra e data de publicação; 4 - É recomendável que os autores subdividam os textos com subtítulos. Podem também indicar frases (uma por cada sete páginas dactilografadas) a destacar no texto, mas a sua inclusão destacada dependerá da paginação da revista; 5 - Sempre que o artigo exceda 30 páginas dactilografadas deve o autor indicar onde é possível partir o texto, para que possa eventualmente ser publicado em dois ou mais números sucessivos da revista; 6 - Solicita-se que os gráficos venham clara e correctamente desenhados a tinta negra, em «tamanho grande» facilmente legível, um em cada página, numerados consoante a sua inclusão no texto e agrupados no fim do artigo. A Redacção mandará executar a redução necessária e de acordo com a paginação da revista; 7 - Os autores podem enviar ilustrações (preferencialmente a preto e branco) para os seus artigos, mas deverão indicar o nome do autor, título e data, obra de que foi retirada e data de publicação, etc., ou referir que é, eventualmente, trabalho do próprio autor do artigo. A Redacção declina a responsabilidade inerente a «direitos de autor» sobre reprodução de ilustrações e/ou fotos nos autores dos artigos de quem recebe, de boa fé, os elementos para publicação. 8 - A revista não se responsabiliza pela devolução de originais e/ou fotos, mesmo que solicitados.



PORTE
PAGO

Sumário

Editorial _____ 2

Flávia Vieira

Factores de constrangimento de uma abordagem reflexiva na formação didáctica de professores _____ 3

Helena Rega Moura

O director de turma em contexto escolar _____ 9

João Boavida e Carlos Barreira

A nova avaliação do ensino básico _____ 16

Aires Antunes Diniz

Etinografia e a tarefa de ensinar _____ 22

DOSSIER

António Inácio Correia Nogueira

A área-escola nos novos planos curriculares _____ 33

Auscultação das práticas e dos actores _____ 34

Área-escola: o «Terceiro Lugar»? _____ 35

Lucinda Sobral Henriques e Manuela Leandro

A área-escola na Escola Secundária de Jaime Cortesão _____ 39

Olga Freitas

A área-escola na Escola Secundária Infanta D. Maria _____ 52

Linhares de Castro

À espera da área-escola _____ 55

Emília Seabra, Fátima Almeida, Fernando

Vasconcelos, Rosário Gama, Vera Repolho

Área-escola: Observação e «Estudo de Caso» _____ 61

DOS ALUNOS...

Homenagem dos alunos do N.A.D.A.

ao povo de Timor

Timor _____ 77

PROFESSOR/ESCRITOR

Luz Videira

A jóia _____ 78

LIVROS & REVISTAS _____ 80

No próximo número:

EVOCAÇÃO DE JOSÉ FRANCISCO NEREU

EDITORIAL

No momento em que estas palavras forem publicadas já constará certamente de um Decreto-Lei o Ordenamento Jurídico da formação Contínua de professores dos ensino básico e secundário e de educadores de infância. Tarde no tempo, tarde face a necessidades de há muito identificadas de se promover o desenvolvimento permanente, pessoal e profissional, dos professores e de, por essa via, se contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo português, a formação contínua constituirá um desafio enorme para todos os intervenientes directos no processo.

É certamente positivo que a legislação tenha acolhido a perspectiva de que compete às instituições de ensino superior que formam professores, aos centros de formação das associações de escolas e aos centros de formação das associações de professores a responsabilidade fundamental pela concepção, concretização e avaliação da formação. Trata-se, em nosso entender, do reconhecimento por parte da entidade patronal da capacidade e profissionalismo dos professores para serem os gestores da sua própria formação.

Não vai, no entanto, ser fácil nem será em todos os casos, sem alguns precalços, que o sistema será concebido e posto a funcionar. O pouco investimento feito até hoje na formação de professores, em geral, e na formação contínua em particular, bem como a fase ainda incipiente do desenvolvimento das ciências da educação e da formação, entre nós, têm como consequência prática uma carência enorme de formadores com nova especialização adequada. E julgamos que vai ser, sobretudo, no âmbito da falta de recursos humanos qualificados que o sistema de formação contínua defrontará, no prazo imediato, as maiores dificuldades.

Não fazemos parte dos que consideram que a formação contínua, para ser autêntica, não deveria ser regulamentada em lei ou desenvolvida segundo quaisquer planos e programas nacionais. Parece-nos, no entanto, deverem ser ponderados os efeitos que certas determinações gerais podem ter sobre o curso e a natureza da formação contínua. O Programa FOCO, entretanto divulgado, sendo um programa de financiamento, estabelece regras que poderão desvirtuar, em certa medida, a concepção geral constante do ordenamento jurídico.

A pressão para se gastarem 13 milhões de contos até ao fim de 1993, em acções de formação contínua, a dimensão gigantesca quanto ao número de professores admissível para se criar um centro de formação são, em nosso entender, aspectos negativos de condicionamento da natureza, conteúdo e alcance da formação.

Cabe aos professores, às instituições escolares envolvidas, um papel relevante e, por isso, também altamente responsável para que a formação contínua sirva, de facto, as expectativas e os interesses legítimos dos professores, as necessidades de melhoria efectiva do trabalho em cada escola e em cada sala de aula.

Manuela Esteves

Flávia Vieira (*)

Factores de constrangimento de uma abordagem reflexiva na formação didáctica de professores

Introdução

A minha experiência de professora e supervisora no âmbito da formação inicial de professores, particularmente circunscrita ao campo disciplinar da Didáctica Específica ⁽¹⁾, tem-me motivado a uma insistente redefinição das respostas possíveis às questões: o que caracteriza um bom professor? Como formar bons professores? Qual o papel da Didáctica nesta formação?

Este texto, construído em torno destas questões, procura articular, por referência ao paradigma reflexivo de formação de professores, uma concepção de professor, uma concepção das finalidades e processos de formação de professores, e uma concepção de Didáctica e do seu papel formativo. Sugere-se que esta articulação é problemática e identificam-se três constrangimentos ao desenvolvimento de uma abordagem reflexiva na formação didáctica

de professores: a tradição da pedagogia universitária, a natureza do discurso da Didáctica e o estatuto desta disciplina como campo de produção e de transmissão de saber.

O texto organiza-se em dois momentos: no primeiro, discute-se a relação entre o «ser professor» e a formação de professores; no segundo, problematiza-se o papel da Didáctica na formação de professores reflexivos.

1. Sobre ser professor e formar professores

Os modelos de formação de professores constituem a estrutura de superfície de uma rede subjacente de preocupações, pressupostos e princípios relativos à escola, ao ensino e à aprendizagem, onde assume particular relevo a figura do professor.

Inúmeros estudos, na sua maioria de carácter particularista e não ecológico

(*) Universidade do Minho — Instituto de Educação.

(cf. Zeichner, 1986), têm procurado definir o perfil profissional do professor, destacando as suas funções de especialista e transmissor de saberes, facilitador e gestor da aprendizagem e investigador da própria prática. Construindo modelos diversos da actividade e competência profissional do professor, esses estudos desenvolvem-se, frequentemente, em torno de dicotomias: saber vs. pedagogia, ensino vs. aprendizagem, prescrição vs. princípios, tecnicismo vs. humanismo, etc. Com algum valor produtivo, estas dicotomias podem, contudo, induzir a uma visão simplista e dogmática do professor.

Vejam os exemplos da dicotomia que opõe «saber» a «pedagogia», segundo a qual o bom professor é concebido por alguns como o especialista da disciplina que ensina, por outros como o especialista de formas de ensinar. Ambas as concepções são reducionistas: no primeiro caso, porque se ignora que o conhecimento disciplinar do professor é de natureza simultaneamente epistemológica, ética e pedagógica; no segundo caso, porque se pressupõe que é possível ensinar sem um conteúdo.

A finalidade do encontro pedagógico entre um professor e os seus alunos é a construção colaborativa de saberes académicos e sociais, num contexto especializado onde os processos de transmissão, negociação e aquisição não são independentes do seu objecto, ou seja, dos saberes a transmitir-negociar-adquirir. Por outro lado, o professor desenvolve três tipos de conhecimento da disciplina que ensina (Brickhouse, 1990): um conhecimento científico, centrado na compreensão das suas estruturas substantiva (conceptual) e sintáctica (metodológica), um conhecimento curricular do posicionamento da disciplina no currículo dos alunos, que lhe permite realizar opções de selecção e articulação de conteúdos programáticos, e um conhecimento pedagógico da disciplina enquanto objecto de ensino/aprendizagem. Estes três tipos de conhecimento, respectivamente focalizados na estrutura, no papel curricular e no processo de aprendizagem de uma disciplina, configuram um

«modelo pedagógico» da matéria a ensinar, uma espécie de «currículo pessoal» do professor que determina fortemente as suas práticas de ensino (Gudmundsdottir, 1990).

Das dicotomias utilizadas na caracterização do professor, destaquemos outra, definida em função do posicionamento do professor face ao saber e prática pedagógicos, que coloca em confronto a figura do professor reactivo à do professor proactivo (cf. Manning & Payne, 1989), ou do professor prescritivo ao professor autónomo (cf. Rubin, 1989), ou ainda do professor aprendiz e técnico ao professor reflexivo (cf. Zeichner, 1983 e 1986; Wildman & Niles, 1987; Smyth, 1989; Henderson, 1989). O seu valor produtivo reside na adopção de uma perspectiva «ecológica» do papel do professor, definido por referência a si mesmo e à classe profissional a que pertence, aos seus alunos e à disciplina que ensina, à escola como instituição social e à sociedade em geral.

O segundo termo da dicotomia aponta para a defesa de um paradigma reflexivo de formação de professores. Ao nível discursivo, essa defesa traduz-se na utilização de expressões como «prática reflexiva», «problematização do saber e da experiência», «consciencialização de teorias locais ou subjectivas», «confronto entre os discursos alternativos da pedagogia», «posicionamento crítico face aos discursos alternativos da pedagogia», «revalorização da relação teoria-prática», «conceptualização teórica derivada da prática», «reconstrução pessoal do saber pedagógico», «criação pessoal de modelos pedagógicos», «reflexão sobre as dimensões política e ética do ensino», «posicionamento de confronto face às injustiças da escola», «desafio aos valores e normas estabelecidas», «intervenção sobre o contexto educativo»,... Estas expressões, recorrentes na literatura especializada, revelam preocupações, pressupostos e princípios de formação que contrariam uma visão do professor como técnico e do ensino como ciência aplicada. Actuando num terreno fortemente imprevisível, onde a existência de «zonas indeterminadas» (Schon, 1987) exige que



assuma uma postura reflexiva perante as situações problemáticas, o professor toma decisões resultantes da interação entre o seu saber teórico, a sua experiência anterior e as circunstâncias específicas da situação, na consideração de critérios de ordem moral e educacional.

Na perspectiva de uma formação reflexiva de professores, que entendo ser bastante defensável, o que distingue o bom professor não é tanto o que faz, mas sobretudo o modo como decide o que vai fazer. O conceito de «inteligência pedagógica» (Rubin, 1989) contraria a prescrição de modelos e pressupõe o desenvolvimento de processos de pensamento, atitudes e capacidades de observação, descrição, consciencialização, interpretação, aquisição de informação, problematização, confronto, decisão e intervenção.

Não existe um modelo pedagógico de formação unanimemente aceite ou testado no âmbito do paradigma reflexivo, mas apenas experiências particulares ⁽²⁾ cujo conceito organizador é o de «reflexão», fortemente associado ao de «autonomia», e

definido como «uma forma de pensar acerca de assuntos da educação, a qual envolve a capacidade de realizar escolhas e de assumir a responsabilidade dessas escolhas» (Ross, 1989).

O objecto de reflexão pode incluir várias «áreas problemáticas» (Tom, 1985): o processo de ensino/aprendizagem, o saber relativo à disciplina a ensinar/aprender, os princípios de ordem política e ética que subjazem ao ensino, ou a sociedade em geral. A tarefa de reflexão estende-se, assim, não apenas a um conjunto restrito de disciplinas de formação do professor, mas a todo o seu currículo, no sentido de promover a aquisição e o desenvolvimento integrado de atitudes e capacidades de observação e de intervenção sobre a realidade educativa.

Se o paradigma reflexivo de formação parece oferecer resposta às exigências da profissão de professor, a sua operacionalização coloca desafios e problemas às instituições universitárias. Vejamos o exemplo de uma área disciplinar em vias de autonomização, a Didáctica Específica, no

âmbito da qual se circunscreve a minha actuação de formadora.

2. A Didáctica e a formação reflexiva de professores

No âmbito das disciplinas de Educação, a especificidade da Didáctica define-se pelo seu objecto — o processo de ensino/aprendizagem de uma matéria particular — e pela sua finalidade de descrição, explicação e intervenção sobre ele. Como campo de investigação, a Didáctica interage produtivamente com outras disciplinas, mas não se confunde com elas. Recon-textualiza uma diversidade de saberes em função das suas próprias preocupações, elegendo como principal foco de atenção a sala de aula, definida como um espaço especializado de construção colaborativa de saberes académicos e sociais. O tipo de investigação que realiza só se compreende pela sua dupla função de observação e intervenção. O saber didáctico, de natureza prática, elaborado a partir de um vasto conjunto de órgãos de decisão/controlo de formação, de investigação/experimentação, de edição/difusão e de ensino/aprendizagem (Galisson, 1986), dirige-se, de modo prioritário, a um público alargado de educadores e educandos que o justifica e confronta com o mundo da experiência. A relação entre teoria e prática, investigação e acção, observação e intervenção, é essencial a uma disciplina como a Didáctica.

Enquanto disciplina curricular nos cursos universitários de formação, a Didáctica deve proporcionar um espaço de reflexão onde os alunos, futuros professores, possam interrogar-se sobre componentes essenciais do processo de ensino/aprendizagem de uma dada matéria: sobre o seu contexto, o seu conteúdo, os seus intervenientes e as formas alternativas de actuação conducentes à construção colaborativa de saberes. Contudo, alguns obstáculos se colocam, no momento actual, ao desenvolvimento de uma formação didáctica de tipo reflexivo.

2.1 A pedagogia universitária

De um modo geral, a universidade tende a mostrar-se mais inovadora no campo da investigação do que no do ensino (Radford, 1991), fenómeno de que é simultaneamente causa e sintoma a frequente falta de preparação pedagógica do professor universitário, cujo perfil tende a privilegiar a sua função de especialista de uma matéria ⁽³⁾. Esta falta de preparação manifesta-se, por exemplo, nas inconsistências entre o que ele pensa e o que faz ⁽⁴⁾, na arbitrariedade das suas formas de avaliação, ou na fossilização das suas práticas de ensino.

Tradicionalmente, a pedagogia universitária, construída de modo empírico pelos que a praticam, tem favorecido um ensino caracterizado por um elevado grau de controlo do professor, um enfraquecimento do poder decisivo e discursivo dos alunos, uma relação de dependência destes face ao saber e à aprendizagem, e o recurso a estratégias de ensino de tipo transmissivo que estrangulam as possibilidades de negociação pedagógica.

A ausência de um modelo pedagógico capaz de promover a negociação e o diálogo entre professores e alunos (v. Kaaheim, 1991) pode mesmo explicar, de modo significativo, alguns sentimentos de descrédito e frustração entre a comunidade escolar universitária.

Finalmente, o ensino universitário tende a estabelecer uma relação hierárquica entre a teoria e a prática, a qual se traduz em modelos de formação técnico-racionalista, segundo a qual o bom profissional e, como tal, o bom professor, é aquele que aplica correctamente os dados provenientes da investigação as situações problemáticas da experiência.

No seu conjunto, o contexto institucional acima descrito constitui um primeiro factor de resistência a qualquer tentativa de «remar contra a corrente», como seja a implementação de um modelo reflexivo de formação didáctica dos futuros professores.

2.2 O carácter normativo da Didáctica

Um segundo factor de resistência reporta-se à natureza da própria Didáctica, como disciplina que elabora teorias práctico-normativas sobre o ensino e a aprendizagem (Blasquez *et. al.* 1983). Como conciliar a sua orientação normativa com a preocupação de formar professores reflexivos?

O recente enfoque da investigação didáctica em metodologias qualitativas de tipo ecológico (Schulman, 1986), de carácter predominantemente descritivo e explicativo, não anula o necessário prescritivismo do saber didáctico. Orientado para a sala de aula, dirigido a um público de profissionais, a sua pertinência tende a ser associada com o seu grau de aplicabilidade ao campo da prática educativa.

Os indicadores do pendor normativo da Didáctica são visíveis nos três modos operatórios do seu aparelho conceptual (Galisson, 1991): o modo didactológico (ou teórico), estruturador da dimensão de observação da Didáctica, produz discursos e saberes sobre a aula e as categorias educativas em geral; o modo didactográfico (ou praxiográfico), estruturador da dimensão de intervenção, produz discursos e materiais para grupos particulares de alunos; o modo didáctico (ou práctico), também estruturador da intervenção, produz discursos e actos educativos numa aula particular. Os discursos produzidos através destes três modos de tratamento do processo educativo adquirem uma intenção descritiva e explicativa, mas também uma outra utilitária e prescritiva, orientada para a modelização de comportamentos e formas de pensar, que levanta interrogações legítimas sobre a possibilidade de realizar uma formação didáctica de tipo reflexivo.

Evidentemente, a dimensão normativa do saber produzido pela Didáctica não contraria a adopção de um ecletismo metodológico, nem anula o processo de tomada de opções do professor. De um certo modo, o pluralismo dos discursos pe-

dagógicos alternativos exige dele uma postura crítica e autónoma face à prática. Contudo, enquanto disciplina curricular, a Didáctica veicula, necessariamente, um conjunto de preocupações, pressupostos e princípios que resultam de uma filtragem realizada pelo professor, e que são passíveis de ser interpretados como preceitos, sobretudo por alunos que, sem experiência de ensino, não podem confrontá-los com o campo da experiência ⁽⁵⁾.

2.3 O estatuto da Didáctica

Um terceiro constrangimento a uma formação didáctica de tipo reflexivo prende-se com o estatuto da Didáctica, nomeadamente com a indefinição da relação entre as suas vertentes de produção e de transmissão de saber. Apesar da preocupação actual no sentido de se conferir autonomia a este domínio disciplinar (v., por exemplo, Valente, 1988; Andrade, A. & Araújo e Sá, H., 1989; Alarcão, 1989 e 1991), a verdade é que se tem negligenciado a questão pedagógica. Os professores de Didáctica não possuem linguagens e práticas comuns. O que se ensina nas aulas de Didáctica em Portugal? E como se ensina nessas aulas? Como se tem feito a relação entre as vertentes da investigação e da formação? ⁽⁶⁾.

Uma das críticas frequentes a um ensino de tipo reflexivo centra-se no argumento da ausência de conteúdo. Reflectir sobre o quê e em presença de que referências teóricas? Esta é uma questão prioritária a que a Didáctica deve ser capaz de responder para poder contribuir na formação de professores reflexivos. A resposta tem de decorrer do confronto entre uma definição clara da Didáctica, uma identificação das necessidades de formação existentes e uma concepção de educação. É necessário que, a par de uma clarificação do objecto e objectivos da Didáctica como campo de produção de saber, se discuta o seu papel no campo da formação de professores, assim como as formas de reconversão dos saberes produzidos em conteúdos de ensino/aprendizagem.

Conclusão

Ao lançar interrogações sobre a integração da Didáctica no paradigma reflexivo de formação, sugere-se que a especificidade das disciplinas curriculares constituam um dos parâmetros de avaliação da aplicabilidade deste paradigma.

Apesar da evidência da necessidade de formar professores reflexivos, a Didáctica, campo especializado de reflexão e de intervenção sobre o processo de ensino/aprendizagem de uma matéria curricular, confronta-se com uma série de constrangimento que fragilizam o seu papel formativo.

Longe de pretender encorajar uma atitude de ceticismo, este texto reafirma apenas a necessidade de questionar, sob ângulos diversos, um modelo que parece poder contribuir para uma revalorização da formação de professores em Portugal.

Notas

(¹) No conceito de Didáctica, designação aqui adoptada por ser mais comum, inclui-se a disciplina que algumas instituições designam por Metodologia de Ensino. Tomando ambas as designações como equivalentes.

(²) V. Vieira & Branco (1990), sobre uma experiência pedagógica que realizámos em 90/91, numa turma de alunos do 4.º ano da Licenciatura em Ensino de Português-Inglês, no âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino de Inglês, na Universidade do Minho: v. também Alarcão & Moreira (1991).

(³) Na definição do perfil do professor universitário emerge com particular relevância a dicotomia saber vs. pedagogia, frequentemente entendida do seguinte modo: não é necessária a pedagogia, basta o saber.

(⁴) Nos cursos de formação de professores este tipo de inconsistência torna-se particularmente visível nas áreas de educação, onde, por exemplo, a defesa de modelos de ensino/aprendizagem de tipo construtivista é feita através de modelos de tipo transmissivo.

(⁵) Sobre uma caracterização do discurso da Didáctica das Línguas a múltiplos níveis. V. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 61: «Discours didactiques et didactique des langues», 1986.

(⁶) Encontra-se em curso um estudo dos programas de Didáctica das Línguas em Portugal, no âmbito da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, nas secções de Educação e Língua Maternal (coordenada por Fátima Sequeira) e de Educação e Línguas Estrangeiras (coordenada por Isabel Alarcão). A equipa que elabora o estudo, e da qual faço parte, apresentou resultados preliminares no II Simpósio Pedagogia na Universidade (Andrade, A. et al. 1991).

Referências:

- Alarcão, I (1989). Para uma revalorização da Didáctica, *Aprender* (7).
- Alarcão, I (1991) A Didáctica: fantasmas, sonhos e realidades. *Actas do 2.º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*, Universidade de Aveiro.
- Alarcão A. & Moreira, A. (1991). Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e formação para a autonomia no ensino da Didáctica. Comunicação apresentada no «II Simpósio Pedagogia na Universidade», Lisboa, UTL, 11, 12 e 13 de Dezembro.
- Andrade, A. & Araújo e Sá, H. (1989). Didáctica e formação em didáctica. *Inovação*. Vol. 2 (2).
- Andrade, A. et al. (1991). Para uma caracterização do estado actual da Didáctica. Comunicação apresentada no «II Simpósio Pedagogia na Universidade», Lisboa, UTL, 11, 12 e 13 de Dezembro.
- Blasquez, et al. (1983). *Didactica* Ed. Alaya.
- Brickhouse, N. (1989). Teachers beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*. vol. xxxi (3).
- Galissou, R. (1986). Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) — D/DLC. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 64.
- Galissou, R. (1991). Ou va la didactique du Français langue étrangère? *Intercompréhension*. Revista de Didáctica das Línguas. ESE de Santarém.
- Gudmundsdottir, S. (1989). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education* vol. xxxi (3).
- Henderson, J. (1989). Positioned reflective practice: a curriculum discussion. *Journal of Teacher Education*, vol. xxx (2).
- Manning, B. & Payne, B. (1989). A cognitive self-direction model for teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. xxx (3).
- Radford, J. (1991). Teaching and learning: a selective review. In Raaheim, K. et al. *Helping students to learn-teaching, counselling, research*. The Society for research into Higher Education.
- Raheim, K. (1991). On the pedagogical skills of university teachers. In Raaheim, K. et al. *Helping students to learn-teaching, counselling, research*. The Society for research into Higher Education.
- Ross, D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, vol. xxx (2).
- Rubin, L. (1989). The thinking teacher: cultivating pedagogical intelligence. *Journal of Teacher Education*, vol. xxx (6).
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In Witrock, M. (ed.) *Handbook of research on teaching*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*. vol. xxx (2).
- Tom, A. (1985). Inquiring into inquiry oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*. vol. xxxvi (5).
- Valente O. (1988). Inovação e metodologias de ensino. *Inovação*. Vol. 1 (1).
- Vieira F. & Branco, G. (1991). Contributo da disciplina de Metodologia do Ensino de Inglês na formação de professores reflexivos. *Actas do 2.º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Universidade de Aveiro.
- Wildman T. & Niles, J. (1987). Reflective teachers: tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education* vol. xxxvii (4).
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. xxxiv (3).
- Zeichner, K. (1986). Content and contexts: neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach. *Journal of Education for Teaching*, vol. 12 (1).

Helena Rega Moura (*)

O director de turma em contexto escolar

Acção de formação (**)

1.1. Perspectiva relacional face ao insucesso escolar (ver 1.º esquema)

A teoria relacional do comportamento humano centra-se sobre o sistema de interacções sujeito-mundo, contrapondo-se às teorias individualistas (inatistas e ambientalistas).

Se, por um lado, as teorias inatistas se centram no pólo biológico ou nos factores inatos do comportamento, sendo a personalidade o conjunto desses factores inatos, por outro lado, as teorias ambientalistas, focam a sua atenção no pólo sociológico ou nos factores adquiridos.

A **perspectiva relacional** pretende, precisamente superar a oposição indivíduo-meio, defendendo uma **interpretação interaccionista e plurideterminada** do comportamento humano em geral.

Face ao *insucesso escolar*, as posições

respectivas destas várias teorias divergem consideravelmente.

Temos uma **interpretação defecológica** nas Teorias Inatistas, em que o insucesso escolar é determinado por deficiências inatas, quer sensoriais quer de atenção ou de inteligência (um certo fatalismo biológico), e o que se faz na prática é estudar e analisar essas deficiências, intervindo exclusivamente sobre os alunos diagnosticados individualmente («exame psicológico» tradicional; «o problema está no aluno!»).

As Teorias Ambientalistas explicam o insucesso escolar através de uma **interpretação sociológica**, dependendo do modo de organização económica e social. Este fatalismo sociológico tem como implicações práticas e recusa de qualquer intervenção no âmbito pedagógico antes de qualquer mudança social. É neste contexto que surgem as críticas às modalidades de intervenção psicopedagógica, sendo frequente a difusão da ideia da necessidade imperiosa de existirem transformações socioeconómicas de tentar mudar seja o que for («A culpa é do sistema!»).

(*) Psicóloga

(**) Esta «Acção de Formação» foi constituída por três partes, sendo apenas uma delas que aqui apresentamos. Posteriormente serão apresentadas as restantes.

Para a **Teoria Relacional** o insucesso escolar é determinado pelo sistema de interações indivíduo-meio, salientando-se o *papel das relações interpessoais, das expectativas, da organização das estruturas meios-fins e dos projectos de futuro*. Defende pois, uma **prática relacional ou interaccionista**, intervindo através da planificação e execução de programas de desenvolvimento interpessoal e de desenvolvimento cognitivo, ou seja, programas de intervenção relacional junto dos **alunos, dos professores e dos pais**.

Como prevenir o insucesso escolar? (ver 2.º esquema)

O aluno adolescente é extremamente sensível ao tipo de relação que o educador estabelece com ele.

Acreditamos, pois, que a prevenção do insucesso escolar só será possível quando satisfeitas determinadas condições, passando necessariamente pelo desbloqueamento ou aperfeiçoamento das **RELAÇÕES** entre professores-alunos, alunos-pais, pais-professores, alunos-alunos e cada aluno e a sua auto-imagem.

É possível diminuir o insucesso escolar e preveni-lo, dinamizando todo um sistema de relações entre professores/alunos/autoridades escolares/pais e encarregados de educação.

No contexto da Prática Relacional, quer o psicólogo quer o director de turma actuam na escola como «agentes catalizadores deste sistema de relações interpessoais», com vista, obviamente, ao desenvolvimento global da personalidade do aluno.

COMO?

— Consciencializando os professores, os pais e os próprios alunos para a importância das suas **EXPECTATIVAS** quanto às capacidades destes últimos e às suas possibilidades de êxito, pois exercem efectivamente efeito no comportamento e rendimento escolares.

— Procurando ajudar os alunos na superação das suas dificuldades, nomeadamente ao nível de:

a) Métodos de estudo e de organização cognitiva das informações;

b) Motivação para as actividades escolares e percepção das suas relações como meio ou instrumento de concretização de planos ou projectos de futuro; etc.

De facto, os contributos do director de turma como agente dinamizador de toda uma rede de relações passa por três tipos de interacção:

Relação director de turma

- **alunos:**

Atitude(s);
Metodologias de estudo; etc.

Relação director de turma

- **professores:**

D. T. como elemento harmonizador e catalizador, deve estar atento à tendência natural de, em situações problemáticas, «tomar o partido» dos professores ou dos alunos!

Relação director de turma

- **encarregados de educação:**

Sensibilizá-los para o local de estudo;
Valorizar o estudo; etc,

onde cada comportamento de cada um dos «interactores» tem influência no comportamento de todos os outros (ver 3.º esquema).

As interações na turma

podem e devem ser entre:

Alunos / professor;
Professor / alunos;
Alunos / alunos (muitas vezes esquecida ou mal aproveitada).

Tendo em conta toda esta rede de interações, os «Comportamentos-Problema» na turma ou a «Turma-Problema», não ocorrem no vazio mas sim no contexto

relacional vivido no momento em que esse comportamento é emitido, sendo este desencadeado e mantido por **factores** inerentes à situação concreta. É importante ter consciência destes factores e tentar identificá-los de modo a modificar o comportamento-alvo.

1.2 «Casos-Problema» — Como proceder? (ver 4.o esquema)

Entre muitas outras possibilidades de definir e delimitar os «casos-problema» em contexto escolar, optámos pela que se segue, por nos parecer bastante funcional. Trata-se basicamente da divisão em dois grandes grupos de problemas: (1.º) os que resultam do próprio **funcionamento da sala de aula**; (2.º) aqueles que surgem em consequência de **alterações pedagógicas** nos indivíduos. Vejamos com mais pormenor cada um dos grupos:

1.º Problemas resultantes do **funcionamento da sala de aula**:

— Problemas de «indisciplina».

Neste tipo de problemas o professor e ou director da turma em questão têm um papel importantíssimo na tentativa de resolução dos mesmos. Por vezes, uma mudança de atitude ou a adopção de uma nova estratégia pode ajudar a minorar o problema ou mesmo resolvê-lo.

Se os meios ao dispôr destes «agentes educativos» não resultarem e, naturalmente, se ultrapassarem a esfera da sua acção, será de encaminhar para o Gabinete de Psicologia.

Um aspecto bastante importante, e que não deve ser esquecido, é a necessidade de avaliar se a indisciplina do aluno se manifesta em todas as aulas ou só nalgumas, isto porque o primeiro caso aponta para a existência de um distúrbio psicológico, enquanto que o segundo terá mais a ver com o tipo de relacionamento com o professor.

2.º Problemas resultantes de **alterações psicológicas**:

São exemplos deste grupo os problemas decorrentes dos seguintes quadros clínicos:

- hiperactividade ou défice de atenção;
- epilepsia;
- depressão;
- fobias;
- neuroses — etc;

Muitas das situações problemáticas que surgem na sala de aula são consequência de características típicas destes (ou de outros) quadros clínicos, resultantes pois de alterações psicológicas.

Frequentemente, este grupo de problemas confunde-se com atitudes de indisciplina/agressividade, com as desvantagens óbvias que daqui decorrem, quer pela manutenção dos problemas e, consequentemente, a sua não resolução, quer pelo próprio acentuar de determinados quadros clínicos. É importante que os professores tenham informação sobre os sintomas de determinados quadros clínicos para que estejam em condições de poder fazer uma avaliação correcta da situação, dos factores responsáveis pela situação, de modo a não sentirem as características dos alunos como provocação, falta de educação ou qualquer outra leitura possível.

Obviamente que este tipo de situações deverá ser enviado para o Gabinete de Psicologia onde, após ser feita uma avaliação correcta e aprofundada do caso, se verá se é uma situação que possamos resolver no contexto escolar ou se, ultrapassando as capacidades ao nosso alcance, deverá ser encaminhada para um serviço especializado.

Antes de terminar esta temática gostaria de chamar a atenção para a nossa tendência natural em «rotular» os alunos, os seus comportamentos.

Rótulos apenas servem para os afastar ainda mais de nós!

Rótulos realçam apenas os aspectos negativos, sendo o resultado da nossa excessiva tendência em «ver» no aluno a origem de determinado problema, quan-

do deveríamos analisar as situações, pois são estas que, por vezes, favorecem determinado tipo de ocorrências, seja pela existência de condições precipitantes, seja pela **não existência de alternativas!**...

Porque **acreditamos** que todo o professor tem capacidade de fornecer tais **«alternativas»**, gostaríamos pois de fornecer algumas **sugestões** no sentido de promover a sua utilização. (Ver 5.º e 6.º esquemas).

1. Prática positiva

A aprendizagem é mais fácil e mais agradável quando se mostra aos alunos **o que fazer em vez do que não fazer**. É por este motivo que muitas lições começam com uma demonstração.

Não passaria pela cabeça de nenhum professor ensinar a adição, enumerando os totais a que $2+2$ não é igual...!

É conveniente que os professores formulem as instruções em linguagem positiva e específica, que indique claramente o comportamento desejado.

Em resumo, os professores devem treinar-se a especificar o **comportamento desejável em termos positivos** como nos exemplos referidos no esquema n.º 6.

2. Competências de atendimento/observação

É essencial que o professor esteja **atento** aos alunos por diversas razões, das quais salientamos as seguintes:

a) Se o professor está atento aos alunos, comunica-lhes essa atenção, essa disponibilidade e cria as condições para uma boa relação;

b) O professor que está atento recolhe índices sobre a forma como a sua mensagem está a passar, sobre a forma como os alunos estão a reagir e pode, portanto, adequar melhor aos alunos aquilo que lhes quer comunicar;

c) Se o professor souber realmente estar atento e observar, recolhe um número de informações importantes sobre os alunos que lhe permitirá ajudá-los muito melhor

do que se não souber nada sobre eles ou se fizer juízos precipitados ou ainda se se basear em informações de «segunda mão».

Em resumo, o professor deve adoptar uma **atitude constante de observação**, permitindo-lhe a «leitura» de **índices não verbais** bastante importantes.

3. Métodos de reforço

Estes métodos são de vária ordem, podendo ser um simples sorriso, uma aprovação verbal, um elogio, etc.

O objectivo que preside à aplicação destes métodos é aumentar a probabilidade de maior frequência de certo comportamento.

Existem, contudo, certos cuidados a ter no sentido de tornar a técnica mais eficaz, nomeadamente através da utilização do **reforço intermitente**, pois a fixação da resposta desejada é mais eficaz, assim como a prevenção da sua futura extinção.

Comunicação de elogios

Os elogios pelo bom trabalho são uma forma adequada de indicar ao aluno que procedeu adequadamente. No entanto, e especialmente com adolescentes, há que ter em atenção alguns aspectos de extrema importância.

Para que, de facto, o elogio tenha um efeito positivo/seja bem recebido, deve:

a) Ser também **aceite pelos «outros significativos»** do aluno, nomeadamente pelos colegas, ou seja, deve ter-se o cuidado de não o colocar na posição ingrata de «menino bonito» do professor;

b) Constituir um **feedback claro e objectivo** sobre o trabalho realizado (e não, ainda que inconscientemente, ser função de factores, como sejam a origem socio-cultural, afinidades com o professor, etc.);

c) **Especificar** o que é que está a ser alvo de elogio (não fazer comentários vagos e gerais);

d) O elogio verbal deve ser **coerente** com índices não-verbais.

4. Reprimendas verbais

Por vezes, quando as situações o exigem, é mesmo necessário repreender um aluno.

Está provado, contudo, que o uso excessivo de reprimendas verbais leva à extinção da sua eficácia. Aconselha-se então:

a) Não usar sempre que o indivíduo tem comportamento de indisciplina;

b) Alternar o tom de voz (por exemplo, voz muito baixa só para o aluno e alta do outro lado da sala).

Percurso a seguir (ver 7.º esquema)

1.º O **director de turma** deverá recolher informação relevante e, se possível concordante, porque esta traduzirá o grau de importância e extensão do problema.

2.º Poderá, em seguida, recolher informação a partir do contacto com o **encarregado de educação**, afirmando, se necessário, a disponibilidade do Gabinete de Psicologia para o atendimento ou consulta psicológica. Trata-se do momento em que, o director de turma é chamado a clarificar o papel e sentido da actividade do psicólogo.

3.º Depois de recolhido o material relevante é o momento de contactar o **Gabinete de Psicologia**, revelando o motivo da necessidade do acompanhamento psicológico, o que poderá ser feito de modo formal ou informal. É marcada em seguida uma entrevista com vista à obtenção de informação relevante com o director de turma e ou família (pais ou encarregados de educação).

4.º O **Aluno** passa a ser acompanhado pelo psicólogo, sendo desejável a manutenção de um contacto estreito entre os vários agentes educativos. Na impossibilidade de um contacto com todos os professores, poderá o psicólogo acompanhante proceder à divulgação e fornecer algumas sugestões para melhor se alcançar o su-

cesso escolar desejável por todos, não deixando, no entanto, de respeitar o sigilo profissional.

Escola Secundária de Pombal, 20.9.91

1.º Esquema Perspectiva relacional face ao insucesso escolar

— **TEORIA RELACIONAL** vs. Teorias Individualistas:

Insucesso escolar
Sistema de interações «sujeito-mundo»:

- Papel das relações interpessoais;
- Papel das expectativas e crenças;
- Papel da organização das estruturas meios-fins;
- Papel da organização de projectos de futuro.

Intervenção:

Alunos;
Pais/encarregados de educação;
Professores.

2.º Esquema Como prevenir o insucesso escolar?

Director de turma/psicólogo

Agentes catalizadores de um sistema de relações interpessoais
Desenvolvimento global da personalidade do aluno

— **Condições.**

— **Desbloqueamento ou aperfeiçoamento das relações entre:**

professores ↔ alunos
alunos ↔ pais
pais ↔ professores
alunos ↔ alunos
(aluno ↔ auto-imagem)

COMO?

— **Consciencializando os professores** (os pais e os próprios alunos) **para a importância decisiva que as suas EXPECTATIVAS e ATITUDES exercem no comportamento e rendimento escolares:**

— **Ajudando os alunos na superação das suas dificuldades:**
Métodos de estudo e de organização cognitiva das informações;
Motivação para as actividades escolares.

3.º Esquema Sala de aula

Espaço de interações:

Alunos-professor;

Professor-alunos;

Alunos- alunos;

Comportamento do aluno não ocorre no vazio — Rede de interacção:
 — Factores que desencadeiam e mantêm o comportamento:



4.º Esquema "Casos-Problema" — Como proceder?

— Dois grandes grupos de Problemas:

a) Problemas que resultam do próprio funcionamento da sala de aula:

— Indisciplina

Professor.

Director de turma.

Gabinete de Psicologia.

b) Problemas que resultam de alterações psicológicas:

— Hiperactividade;
 — Depressão;
 — Epilepsia;
 — Fobia;
 — Ansiedade
 Gabinete de Psicologia.
 Centros mais especializados.

5.º Esquema Sugestões

1. Prática positiva.

— Fornecer indicações pela positiva.

— Sublinhar o comportamento positivo e desejável.

2. Competências de atendimento/observação.

— Atitude de observação constante.

— Leitura de índices não-verbais.

3. Métodos de reforço

— Ao reforçar pretende-se aumentar a probabilidade de ocorrência de certo comportamento.

— Elogio/sorriso/aprovação verbal.

— Reforço intermitente.

4. Reprimendas verbais.

— O uso excessivo leva à extinção da sua eficácia, aconselhando-se então:

a) Não utilizar sempre que o indivíduo tenha comportamento de indisciplina;

b) Alternar o tom da voz.

6.º Esquema Prática Positiva

Linguagem negativa:

Não batas com a porta;

Não copies pelo vizinho do lado;

Não deixem a sala desarrumada;

Não leias o relatório;

Não se ponham a adivinhar;

Linguagem Positiva:

Fecha a porta devagar;

Tenta fazer tu próprio sem ajuda;

Quando acabarem, ponham os restos dos papéis no cesto;

Fala naturalmente, como se conversasses com um amigo;

Justifiquem as vossas respostas — digam porque pensam que é assim.

7.º Esquema Percurso a seguir

1. O **director de turma** deverá recolher informação relevante e, se possível, concordante.

2. Poderá, em seguida, recolher informação a partir do contacto com o **encarregado de educação**.

3. Depois de recolhido o material relevante é o momento de contactar o **Gabinete de Psicologia**, revelando o motivo da necessidade do acompanhamento psicológico.

4. O **aluno** passa a ser acompanhado pelo psicólogo, sendo desejável a manutenção de um contacto estreito entre os vários agentes educativos. ▲

VERTICE

N.º 50 — Setembro/Outubro de 1992

Em Questão

O PCP — Questões de actualidade e de história

Rumo com memória — uma questão de identidade

João Arsénio Nunes

As juventudes comunistas (1921-1936)

Elói Rodrigues

A génese do MUD e o PCP

Isabel Alarcão e Silva

O PCP e a oposição no exílio (1958-1965)

Dawn Linda Raby

Em Trânsito

Bandas Sonoras

Ouvido Duro

A. Dasilva O.

Apoplexias

Fernando Sobral

A Facris

Carlos Guerreiro Martins

Voyager

Carlos Leite

Dinossauros e arranha-céus

João Reis

Evocação da música desajeitada

Jorge Ferraz

Almas marginais

L. Miranda

Psycho-Killer Qu'est-ce que c'est?

Fernando Guerreiro Martins

Cow-boy

Fernando Guerreiro

Subúrbia

Fernando Guerreiro

Em Movimento

Filosofia

Miséria da Filosofia

Victor de Sá

Heidegger, herói trágico ou a tragédia do anti-herói?

Manuel José Loureiro

A pós-modernidade e os paradigmas empíricos

Manuel Afonso Costa

Artes Plásticas

Trienal de Milão — XVIII Exposição Internacional

Arlindo José Castanho

Em Estudo

História

O poder pessoal há 50 anos

Pedro Ramos de Almeida

Sociologia

Estudantes africanos em Portugal

A. M. Fonseca

Literatura

O jardim das sombras inquietas

Rui Magalhães

Engenharia

Os riscos sísmicos...

José Folque

Habitação

Habitação para o desenvolvimento

Adriano M. Branco

Ciência

Ciência e cultura científica

Raquel Gonçalves

Sociologia

Trajectórias sociais: socializações

e aprendizagens

Vários autores

João Boavida e Carlos Barreira

A nova avaliação do ensino básico

1 — Uma história exemplar

No ano de 1987/88, na Escola Preparatória da Carapinheira, pequena vila entre Coimbra e a Figueira da Foz, deu-se um caso que vale a pena contar. Quase um conflito com o poder central, mais concretamente com a Direcção-Geral do Ensino Básico.

Era uma escola pequena, nova e limpa, que dava gosto visitar, e com um conselho directivo decidido que se portou à altura.

A escola tinha, como todas as outras, um grupo de alunos com várias reparações no cadastro, idades bastante acima da média e a habitual desmotivação para as matérias escolares. Alunos que, como se compreende, eram um problema para a escola. De tal maneira que o conselho directivo, farto da situação, resolveu actuar em profundidade, sem subterfúgios. Ficando perto de Coimbra, a escola da Carapinheira tinha a vantagem de possuir um bom corpo de professores, com formação

académica e psicopedagógica — condição essencial que nem sempre existe, ou não se aproveita, mas que neste caso foi de primeira importância.

Diagnosticado o problema, o que fez a escola? Constituíram, no princípio do ano, uma turma com esses alunos, puseram como director de turma um professor especialmente motivado e consciente do problema, e definiram objectivos e estratégias, tendo em conta aqueles alunos e as suas dificuldades específicas. A intenção era levá-los a níveis aceitáveis de aproveitamento, tal como é defendido nos textos legais.

Havia, porém, um óbice: a turma tinha somente 15 alunos, o que não era permitido. Quando a Direcção-Geral do Ensino Básico soube, mandou pelo telefone desmembrar a turma e redistribuir os alunos. Ao que o conselho directivo se recusou, respondendo com razões pedagógicas e didácticas. A Direcção-Geral contra-atacou novamente pelo telefone, com argumentos administrativos, exigindo o desmembramento. Tentando ganhar tempo,

o conselho directivo ia invocando argumentos vários arrancados aos livros de psicologia e pedagogia e à experiência de cada um. Ao que a Direcção Geral voltou a responder com a lei. O último argumento da escola baseava-se na ideia de que tratando-se de uma experiência pedagógica deviam deixá-la ir até ao fim. Até nisto tinham razão, porque o grande campo de investigação, como sabem os especialistas, ainda são a escola e a sala de aula e as experiências fazem-se para verificar os resultados. Bom, para encurtar a história diremos que a escola da Carapinheira resistiu e levou a sua experiência até ao fim. E com razões para satisfação geral. Nesse ano, contra a crónica desgraça, aqueles alunos alcançaram os objectivos definidos no princípio do ano e tiveram aproveitamento. Os quinze!

Sendo, como vimos, a história de uma luta entre uma pequena escola de província e o poder, e, simultaneamente, entre as razões pedagógicas e as administrativas, devia ser tema para um debate nacional, tal a exemplaridade do caso.

Não resistimos, porém, a algumas ilações.

1.1 — Se não tivessem sido integrados naquela turma, nem submetidos a um plano específico de acção, aqueles alunos continuariam por certo a não ter rendimento e a ser foco de indisciplina nas turmas.

1.2 — A motivação dos professores e a sua preparação específica e pedagógica foram determinantes. Não só para actuar correctamente na recuperação dos alunos, como para terem a convicção necessária que lhes permitiu resistir à Direcção-Geral.

1.3 — Dá que pensar, por outro lado, a quase ilegalidade que a escola teve que cometer para fazer as coisas *como devem ser feitas*.

1.4 — A história anterior (que não será, por certo, caso único) leva-nos finalmente a duas questões:

Como é que a avaliação pode promover o sucesso dos alunos?

Que condições são necessárias para que o sucesso seja real e não fictício?

2 — Origens da avaliação formativa

É a partir dos anos 60 que se começa a pensar numa profunda renovação do conceito de avaliação escolar, por forma a responder melhor às reais necessidades de professores e alunos, quando confrontados com o processo de ensino-aprendizagem.

O conceito *avaliação formativa* foi, pela primeira vez, utilizado por Scriven (1967), num artigo sobre avaliação de currículos, métodos pedagógicos e materiais educativos. Neste âmbito, a avaliação formativa é concebida para permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo currículo, material educativo ou método de ensino.

Só posteriormente, nos trabalhos de Bloom, Hastings e Madaus (1971), sobre a avaliação na aprendizagem, o conceito *avaliação formativa* foi aplicado aos processos utilizados pelo professor para adaptar a sua acção pedagógica em função dos progressos e das dificuldades observadas nos alunos.

Desde então para cá a avaliação escolar tem vindo a diminuir o seu carácter predominantemente selectivo e sancionador, assumindo-se cada vez mais como «uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação» (Ribeiro, 1989, 75).

Só desta forma a avaliação conseguirá cumprir as funções pedagógicas que lhe são confiadas, no sentido de um desenvolvimento e de um aperfeiçoamento constantes do processo de ensino-aprendizagem.

2.1 — Uma nova avaliação dos alunos

O Despacho n.º 98-A/92, ao pretender concretizar, ao nível da avaliação dos alunos do ensino básico, a filosofia que orienta a Lei de Bases do Sistema Educativo, procura essencialmente modificar a prática tradicional da avaliação, partindo da se-



guinte ideia base: «não educamos para avaliar (classificar, seleccionar), avaliamos para educar [...]» (Rocha, 1991).

É assim que, segundo o recente despacho, a avaliação deve ser, simultaneamente, um «elemento essencial para uma prática educativa integrada» e um «elemento regulador». Como prática educativa integrada compete-lhe a «recolha de informações» e a «formação de decisões», como elemento regulador deverá ser sistemática e contínua para proceder à:

- Selecção dos métodos e recursos educativos;
- Adaptação dos *currícula* às necessidades educativas dos alunos;
- Orientação da intervenção do professor;
- Ajuda aos alunos «[...] na promoção e consolidação do seu próprio processo educativo»;
- Melhoria da qualidade do sistema educativo, mediante alterações curriculares e processuais.

O texto, que sofre do costumado empo-

lamento dos textos oficiais quando formulam objectivos pedagógicos, é, pelo menos na intenção, bastante claro, remetendone finalmente para as novas funções da avaliação escolar. Não demasiadamente novas, uma vez que, como já referimos, alguns investigadores tinham desde há muito chamado a atenção para as dimensões pedagógica, social e cultural que a avaliação educativa pode (e deve) desempenhar (Scriven, 1967; Bloom *et al.*, 1971; Noizet e Caverni, 1985; Cardinet, 1990; Boavida *et al.* 1986, 1992).

Todavia, pensamos que esta concepção de avaliação, que agora vai ser implementada, é profundamente renovadora e positiva, porque levará a que os professores façam uma reflexão sobre as suas práticas de avaliação e sobre as concepções de aprendizagem utilizadas, com vista à necessária modificação das suas atitudes educativas.

Para além de um simples ensino colectivo, conduzido passo a passo e com seqüências bem estruturadas e organiza-

das, o professor deverá, por um lado, compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem (Brun, 1986), e, por outro, partindo de «hipóteses diagnósticas relativas aos factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem do aluno» (Allal, 1986, 186), proporcionar orientações individualizadas.

Neste sentido, a avaliação não poderá deixar de ter uma função educativa de primeira importância, ao apelar para que professores e alunos formem uma equipa realmente preocupada em alcançar determinadas metas, em definir previamente requisitos e estratégias de acção pedagógica, e, finalmente, em analisar com regularidade os progressos alcançados.

Daí a importância que é dada à avaliação formativa enquanto «principal modalidade de avaliação do ensino básico». Pois ao facultar «um máximo de informação aos intervenientes no processo educativo: — alunos, professores, encarregados de educação e autoridades académicas» (Trindade *et al.* 1987, 94), respeitando os vários ritmos de desenvolvimento e progressão, este tipo de avaliação leva a que *todos os alunos* atinjam os objectivos fundamentais da aprendizagem, isto é, obtenham um *real sucesso* educativo. Neste contexto, a retenção assume um carácter excepcional, só possível *depois de terem sido esgotadas todas as possibilidades* ao nível das medidas de apoio educativo, como é explicitamente referido no texto do respectivo despacho.

2.2 — Algumas novidades do Despacho n.º 98-A/92

O Despacho n.º 98-A/92, que revoga o Despacho n.º 162/ME/91, embora com uma filosofia de base muito idêntica ao anterior, apresenta algumas novidades de interesse. Certamente fruto da reflexão e da opinião de cerca de 59 000 professores que, solicitados, quiseram intervir (Lemos, 1991). Repare-se no número. Só por si dignifica uma classe.

Há, desde logo, uma estrutura diferente no novo texto legal, um assumir mais completo das funções pedagógicas da avaliação, uma melhor articulação entre as modalidades de avaliação formativa, sumativa, aferida e especializada, e um tornar de algumas dificuldades teóricas que eram visíveis no primeiro texto. Explicitam-se por outro lado certos aspectos, como sejam o *processo individual do aluno*, o *objecto* e *finalidades* da avaliação e os *interesses*.

Quanto ao *processo individual do aluno*, poderemos dizer que, embora seja vantajoso para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do aluno ao longo da escolaridade, pode também ter efeitos negativos, se mal utilizado por professores com pouca formação psicológica e pedagógica (Marchand, 1979).

No que diz respeito ao *objecto* e às *finalidades* da avaliação, é dada uma particular atenção ao papel activo que o aluno deve ter na sua aprendizagem, substituindo, a nosso ver com vantagem, as «funções da avaliação», a que se refere o documento anterior.

Relativamente aos *intervenientes*, é atribuída maior responsabilidade aos professores e aos órgãos da escola, pelo percurso escolar dos alunos, e é dada também importância fulcral ao trabalho em equipa de todos os professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno.

Não é pois a nível científico-pedagógico que se deverão pôr as objecções principais à nova função da avaliação, a introduzir no ensino básico.

3 — Onde se coloca a verdadeira questão?

Os grandes problemas das novas modalidades de avaliação serão de natureza prática. Ao nível das consequências, portanto.

Os alunos do ensino básico deixam praticamente de reprovar. Muito bem, mas isto implica uma acção de diagnóstico, de apoio e de intervenção orientada junto de



todos os alunos em dificuldade, que não pode continuar como até agora. Que tem que modificar-se qualitativa e quantitativamente, inserindo-se numa acção programada e específica, num trabalho em equipa que não se vê como possa ser feito, para todos os casos, nas actuais circunstâncias. Porque o problema é este: ou serão recuperados todos os que tiverem problemas de aprendizagem, ou o nível geral irá baixar drasticamente. Como não foram criadas condições para o complemento pedagógico tendente à recuperação de que irão necessitar, esta vai ficar muito aquém do que seria conveniente. Isto é, a maioria vai ter que se contentar com o sucesso estatístico e administrativo,

e não com o verdadeiro sucesso, o pedagógico.

Têm-se multiplicado os debates e os colóquios na preparação dos professores para as novas exigências a que terão de responder, o que é correcto e útil. Mas os professores irão ter alguns problemas. Por exemplo, de adaptação (a trabalhar em equipa ou com outras entidades que irão interferir no processo); de motivação e espírito de missão (agora ainda mais necessários); de imaginação (de que irão precisar em maior grau) e de relacionamento com os alunos (com algumas modificações previsíveis), enfim, problemas vários.

Reconhece-se, por outro lado, uma certa tentativa de adaptação legislativa ao novo espírito pedagógico. É possível até que a solução encontrada para o caso contado atrás tivesse já apoio legal. Mas as grandes questões que se vão colocando estão por resolver, e são as referentes às acções de apoio e complemento educativo que irão ser necessárias em grande escala.

Se se prevêem na lei condições especiais para os deficientes visuais e auditivos — e muito bem —, por que não se dão também condições adequadas aos alunos com reais dificuldades de aprendizagem? Por que razão se consideram aqueles mais deficientes que estes? O trabalho sério e específico com alunos em dificuldade não pode ser substituído por panaceias legislativas que evitam as questões de fundo. Um trabalho correcto implicará meios materiais, humanos e económicos acrescidos, mas será que não vale a pena? Haverá investimento mais útil que o gasto a evitar contingentes de analfabetos e legiões de rejeitados pelo sistema escolar?

4 — Prováveis consequências

Uma vez que irão desaparecer os controlos de qualidade até agora levados a cabo pelas reprovações, e como as medidas de «apoio e complementos educativos», pelas condições disponíveis, não vão chegar senão para uma minoria, a degradação do ensino

será fatal. Tal situação, tudo indica, irá provocar vários efeitos perversos, como:

4.1 — Uma escolaridade básica com «sucesso pleno», mas valendo pouco para a maioria das pessoas.

4.2 — Uma escola obrigatória de nove anos produzindo milhares de jovens com graves carências intelectuais, culturais e cívicas. Para não dizer produzindo analfabetos, como já se vai ouvindo por aí.

4.3 — Dado que, todavia, nem todas as escolas são iguais (nível socioeconómico dos alunos e preparação dos professores), a formação adquirida irá ter níveis diferentes, o que vai contra os objectivos declaradamente democráticos da Lei de Bases do Sistema Educativo.

4.4 Por outro lado, passando a responsabilidade das acções a executar para as escolas e para os professores, sem que quer umas quer outros tenham reais condições para actuar, levará a que ambos sejam o *rosto visível* do (in)sucesso administrativo que se prevê.

4.5 — Baixando o nível, teremos a opinião pública a culpar os professores e a pedir-lhes contas. Isto é, a ter deles uma opinião ainda pior do que a que já tem. Com a injustiça que se sabe.

4.6 — Com um ensino básico degradado e uma classe docente mais desmotivada, que qualidade de professores iremos ter dentro de uma ou duas gerações para educar os nossos jovens?

4.7 — E com uma classe de professores desvalorizada e subaproveitada, para onde irá, dentro de algum tempo, a capacidade do nosso povo? E a competitividade de que se precisa?

4.8 — A responsabilidade próxima do que irá acontecer será provavelmente atribuída às novas formas de avaliação. Assim não faltará quem culpe as modernas teorias pedagógicas pelo mais que previsível insucesso triunfante que aí vem.

4.9 — Sendo, porém, o conceito e a teoria que sustentam a nova avaliação correctos, e pedagogicamente válidos, na medida em que irão provocar maus resultados, poderemos dizer, invertendo o ditado, que será Deus a escrever torto por linhas direitas. Mais uma vez. ▲

Bibliografia

ALLAL, L., Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação, in ALLAL, L., CARDINET J. e PERRENOUD, P. (Eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*, Coimbra, Almedina, 1986, pp. 175-196.

BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T. e MADAUS, G. F., *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York, McGraw-Hill Book Company, 1971.

BOAVIDA, J., LOPES, C. e VAZ, P., Avaliação — tópicos para uma mudança de atitudes, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1986, XX, pp. 261-277.

BOAVIDA, J., BARREIRA, C. e VAZ, P., A avaliação formativa: uma função diferente, *o professor*, 1992, 25 (3.ª série), pp. 3-7.

BRUN, J., A avaliação formativa num ensino diferenciado da matemática, in ALLAL, L., CARDINET, J. e PERRENOUD, P. (Eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*, Coimbra, Almedina, 1986, pp. 229-248.

CARDINET, J., *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck Université, 1990.

LEMOS, V., Novo sistema de avaliação, *Aprender*, 1991, pp. 14, 5-8.

MARCHAND, F., *Évaluation des élèves et conseil de classe*, Paris, Épi Éditions, 1979.

NOIZET, G. e CAVERNI, J. P., *Psicologia da avaliação escolar*, Coimbra, Coimbra Editora, Limitada, 1985.

RIBEIRO, L. C., *Avaliação da aprendizagem*, Lisboa, Texto Editora, 1989.

ROSA, J., Conceito novo de avaliação escolar, *Expresso*, 1991, 979, 3 de Agosto.

SCRIVEN, M., The Methodology of evaluation, in Tyler, R. (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago, Rand Mc. Nally, 1967.

TRINDADE, V., DIAS, M., NETO, A. e TRINDADE, M., Proposta para um sistema de avaliação escolar, *Documentos Preparatórios — Comissão de Reforma do Sistema Educativo*, 1987, I, pp. 75-142.

DESPACHO n.º 162, *Diário da República* — II Série, 1991, n.º 244, de 23 de Outubro, pp. 10 598-10 601.

DESPACHO n.º 98-A, *Diário da República* — I Série-B., 1992, n.º 140, 20 de Junho, pp. 2908 (2-4).

Aires Antunes Diniz

Etnografia e a tarefa de ensinar

Introdução

Etnografia e ou etnometodologia

O nosso país não tem, como é o caso doutros, os problemas específicos derivados da necessidade de gerir e controlar os conflitos étnicos. Neste sentido, a etnografia, como estudo da sociedade baseada nos problemas raciais e no controle da discriminação emergente e sua correcção por meio da legislação de direitos civis, não colhe grande importância no nosso sistema social. Neste sentido não teria interesse o estudo deste problema no nosso sistema de ensino. Mas não é, contudo, este o único entendimento a ser dado ao estudo etnográfico.

Vejamos, por isso, uma alternativa de definição que recontextualiza o conceito de etnografia como análise do qualitativo.

Este processo de reentendimento do conceito faz da etnografia e do etnógrafo o colector de informações de uma realidade que os números só por si não conseguem descrever. Este novo tipo de análise, a et-

nometodologia, compete na qualidade e validade dos resultados com uma larga tradição quantitativa. Resulta daí a procura de formas de certificação dos dados e de conclusões. Tenta-se correlacionar os dados pelo que se designa de triangulação dos dados, ou seja, qualquer dado é ligado a dois outros dados que conferem a sua validade.

O qualitativo torna-se um tópico de estudo com Garfinkel (1967), dando um novo contexto ao factual e, na esteira dele, outros investigadores num largo e intenso rigor metodológico na procura de uma validade interna do seu processo descritivo e explicador da realidade. O etnometodólogo usa a técnica do etnógrafo, junta em si diversas outras metodologias de análise, ultrapassando aquilo que a natureza dos elementos quantitativos não pode certificar. (Ver Goetz e LeCompte, 1984; Silverman, 1985; Glassner e Moreno, 1989; Fielding e Fielding, 1986; Bogdan e Taylor, 1975).

Novas tecnologias de investigação nascem por modernização de uma técnica antiga, com o qualitativo a ser um objectivo que se enquadra no zero de defeitos que a

moderna tecnologia do controle da qualidade procura. Agora num processo educativo, em que a investigação educativa é o processo geral de controle da qualidade se aproxima ainda mais do real, permitindo a correcção de erros e o seu controle.

A etnografia deve ser entendida como a descrição rigorosa das qualidades que definem um grupo social e que o determinam no seu funcionamento. Determinará os elementos qualitativos ou de ordenação deste grupo social e fará as relações ou grafos das qualidades e com e pela descrição destas fará uma abordagem qualitativa do tecido social onde se insere o professor na sua tarefa de ensinar.

A importância deste trabalho de análise deriva de que o qualitativo é definido no contexto de um processo educativo e é aí elemento condicionante da quantidade necessária de esforço do educador/instrutor e da eficácia deste. Há que procurar o esforço eficaz ou optimizante do processo educativo. Há que procurar, no universo da incerteza que é a acção de ensinar, o caminho ou a estratégia que permite uma acção eficaz com um esforço disponível por parte de um corpo docente baseado ou alicerçado nos recursos materiais disponíveis na escola.

A importância e o interesse pelos estudos etnográficos é algo que começa a despontar no universo das análises do processo educativo que reflete as normas e os desejos dos grupos onde se aplicam as tecnologias base do processo educativo: a pedagogia e a didáctica como processo global que envolve todo um processo social que tem que reconhecer a escola e o seu produto como socialmente desejável. (Popkewitz, 1984). E aqui se introduz a necessidade de paralelamente ser feita a análise do processo educativo como processo social pela etnometodologia, como forma descritora de uma realidade. Descrição que ganha capacidade de representação por ser feita de modo planeado e rigorosamente organizado.

De facto, segundo Bogdan e Biklen (1982), o termo de etnometodologia cunhado por Garfinkel corresponde a um esforço de análise qualitativa de um proces-

so global educativo onde se explicita a ordem social ou no dizer de Garfinkel «ordinary arrangements», citado por Bogdan e Biklen (1982, pág. 37), ou para Bogdan e Biklen (1982, pág. 37): «Os etnometodologistas tentam compreender como as pessoas funcionam observando, explicando e descrevendo a ordem no mundo em que vivem»⁽¹⁾.

Isto acontece num mundo que redescobre a qualidade como critério de análise do valor e da rentabilidade de um processo produtivo e das vantagens competitivas que determinam a sua escolha. Reforça assim o carácter qualitativo expresso nas investigações pedagógicas, agora a par e, por vezes, contraposto ao quantitativo como rival na capacidade explicativa. O factual, o como é, é determinado no concreto, nas entrevistas, torna-se tópico de uma análise que desloca o seu eixo de preocupação do quantitativo para o qualitativo.

Outros, ainda fora desta tradição, enquadraram o local num esquema global de análise dos problemas escolares, com a definição em consequência das estratégias de resolução dos problemas. (Zanten, 1990).

Investigar o qualitativo é o fim desta nova análise, recorrendo a uma descrição que privilegia os valores não quantificáveis. Aqui a etnografia é definida como etnometodologia. E onde o grafismo, expressando o real, ganha capacidade de definição das ligações sociais como auxiliar de descrição e com ele as relações de ordem são realçadas.

Por outro lado, o étnico pode significar algo diferente do qualitativo, estando ligado ao conceito de grupo racial, com uma cultura bem diferenciada de outros grupos, da qual resulta uma diferente capacidade de aprender e de integrar o aprendido. (Meigham, 1986: págs. 325-337).

1 — Importância do problema

O planeamento educativo centralizando tende a não ter em conta o espaço humano onde actua a escola. Isto face à extrema centralização do poder político que

não tem em conta os factores etnográficos, abafando o seu poder individualizador, inserindo-o numa lógica de determinação de currículos escolares mais virados para a uniformização, diminuindo a capacidade de diferenciação étnica, assumindo uma lógica económica de planificação (Archer, 1979; págs. 293-306) e, portanto, sem assumpção de uma lógica de criação de comportamentos compatibilizadores de culturas diferentes. Lógicas comportamentais que vêm a tornar-se extremamente importantes com o desfazer ou fraqueza do poder central.

O professor, na sua actuação de ensino e aprendizagem, aqui principalmente na sala de aula, precisa de se socializar para poder exercer a sua profissão com uma maior eficácia.

O que depende, como sabemos, da relação professor-aluno. Esta serve não só para socializar o aluno, mas tem profundas implicações na eficácia do professor já que tudo isto significa um entendimento mais profundo das verdadeiras motivações do grupo social em que o professor se insere, aumentando-lhe a capacidade de intervenção, e implica também por parte deste um esforço de observação-participante como meio de investigação ou reconhecimento destes valores para que a sua acção se torne então mais eficaz. (Banks, 1976, págs. 241-245) E esta metodologia virá da aproximação etnográfica ou qualitativa ao meio social.

A escola é um elemento integrativo da realidade social porque é de actuação limitada no curto prazo e tem efeitos mais concretos no longo prazo e por isso mesmo não contribui para a alteração radical da estrutura social. Os efeitos radicalizantes podem ser encontrados como resultado dos choques provocados pela guerra e da emigração. De facto, a escola, se integrada no meio social, torna-se centro de integração social e tende a conservar os valores, modernizando-os.

O professor, pelo seu papel de transmissor de saberes específicos, tende a ficar colocado à parte na estrutura social formal de divisão de papéis. Isto acontece quando pertence à aldeia por origem fa-

miliar e mesmo em sociedades assumidamente igualitárias, como é o caso das sociedades, como as comunidades camponesas no parque Peneda-Gerês, como as descreve Luís Polanah (1987). Embora o professor assuma aqui o seu papel na estrutura informal fora da sala de aula, que é, paradoxalmente, a estrutura formal assumida no contexto das sociedades camponesas, esta dada pela estrutura histórica e etnograficamente determinada e que é igualitária. Tal não acontece com a estrutura da divisão social determinada pela escola em função dos anos de escolaridade. A escolarização e a sua estratificação formalizante de uma estrutura socialmente competitiva não impede a existência de uma estrutura igualitária. Prova-se que esta é mais abalada por fenómenos como a emigração do que pela educação. Aquela altera mais profundamente a estrutura etária comunitária, porque não permite então, por ausência de actores, as formas de vida não competitivas. Revolucionariamente, este esvaziamento populacional irá alterar o contexto da luta por melhores situações sociais, trazendo-a para o campo da luta individual e afastando-o da colectiva. Há nestas comunidades camponesas duas estruturas formais que coexistem: uma dada pela escola e outra pela história e pela etnografia. Quando uma é assumida como formal, por força de uma situação social vivida, a outra é informal.

1.1 O cultural e o social

Os choques de culturas vão ser frequentes num mundo cada vez mais interligado pela internacionalização do processo produtivo e de comercialização e que vão obrigando os seus intervenientes a rápidas mutações de local de trabalho, com migrações de trabalhadores de vários níveis de qualificação, associados a fenómenos de cooperação, turismo e missionação que tornam inevitáveis choques de culturas ao longo dos anos que ocorrerão. Todo este processo insere-se numa forma de transformação mundial da economia que passa pela inserção da diplo-

macia neste contexto mundial e por um mundo de negócios cada vez mais global. É neste contexto que há que criar mecanismo de gestão de comportamentos que potenciem a capacidade de fazer amigos e de relacionar-se. Ou seja, há que criar comportamentos sociais de eficácia geral que insiram o indivíduo nos diversos grupos em que tem que viver. Neste processo de integração há que jogar com a informação e sensibilização às outras culturas, fazendo a correspondência dessas formas de cultura com outras. Processo que é facilitado pela relativização destas formas culturais com influência no comportamento global do indivíduo em sociedade. Formas que aprenderá exercendo actividades sociais entre as quais as de prestação de trabalho, ou seja, que aprende inserindo-se nos diversos contextos sociais. (Ver Furnham e Bochman, 1986).

A análise etnográfica passa então a ser elemento determinante para a gestão dos factores internacionais no processo produtivo global. Como é o caso emergente da constituição de sociedades entre sócios de grupos étnicos diversos, em particular na procura de soluções consensuais que aqui são especialmente necessárias. É um factor cujo estudo é determinante na análise dos factores de conflito e de consenso e na resolução dos problemas que resultam da divergência de objectivos. (Ver Baba, 1988).

A escola, ao fazer o processamento e inserção dos indivíduos no seu meio social, participa nesse processo novo e necessário no contexto da aldeia global de McLuhan, inserindo-se ela própria neste meio social. Conservando, actualizando e introduzindo novos valores é factor de integração e interpretação de factores etnográficos que diferenciam um meio social de outro. Aqui existem formas culturais e de comportamento que os integram numa sociedade global com todas as suas classes e estratos. Sociedade em que pode haver choques por parte de elementos estranhos a este meio social, que urge defender e compatibilizar numa isometria de comportamentos. Estes, sendo diferentes, correspondem-se naturalmente e permitem a diferenciação

etnográfica ou cultural que tudo torna diferente e entendível.

O choque cultural é, se integrado de modo consensual e racionalizado, foco de desenvolvimento artístico e científico, pois obriga ao confronto dos factores constituintes. Promove uma nova recombinação, potenciadora de outros esquemas de entendimento e de uma atitude crítico-racional, como o nota com notável pragmatismo Popper (1988). Situação que é, também para ele, algo de natural, pois decorre do funcionamento da sociedade em si.

2. A reanálise do estudado, experimentado e/ou observado

Ao longo de mais de 14 anos venho incidindo a minha atenção de modo sistemático na procura de factores quantitativos que expliquem os comportamentos dos actores participantes do processo educativo. E estes factores condicionantes dos esforços têm a sua origem e explicação no regional. Este é condicionante por oposição/conformação para a transformação/conservação do funcionamento das práticas profissionais.

Como é o caso do fenómeno político e sindical a propósito das eleições sindicais na região centro em inícios de 1977 (Diniz e Wolf, 1978), explicado pela relativa autonomia do professor em relação ao meio. Estudo que foi continuado pela análise do fenómeno cultural como um fenómeno social regionalizado, explicado pelo atraso de uma prática de leitura contrariada pelas dificuldades económicas ou pelo menos não incentivada e, por isso, mesmo concentrada e centralizada nos grandes meios, prejudicando o desenvolvimento económico regionalizado, pressupondo neste estudo que a medida fosse feita pelo volume de vendas (Diniz, 1982).

Mais tarde esta análise é inserida no estudo do sistema de ensino como parte integrante no sistema económico, explicativo de comportamentos profissionais e

obstáculos ao sucesso económico nos aspectos de resultados regionalizados, com inserção dos resultados dos efeitos das escolas no aparelho produtivo se o sistema de ensino não tiver quer autocontrolo, quer um qualquer outro controlo, que poderá ser o sucesso profissional ou económico (Diniz, 1986). Trabalho que foi completado por uma análise regionalizada, usando um quadro integrador de elementos socioeconómicos condicionantes e explicativos do insucesso/sucesso escolar e inserida numa perspectiva pragmática e global de mudança social (Diniz, 1987). Mais recentemente, por uma recolha de dados qualitativos de um meio geográfico socialmente bem determinado e de observação participada de uma ligação da escola ao meio, como elemento explicativo do comportamento/entendimento de fenómeno social e económico das feiras (Diniz, 1989). Também paralelamente estudei o problema em termos económicos e sociais mais gerais (1983). Então como recolha sistemática de dados explicativos do funcionamento social e económico de um aparelho produtivo de uma região para a década de 70, que então era incipiente, insuficiente, pouco diversificado, ligado ao auto-consumo e atrasado.

2.1 Outras formas de entender o social: o etnográfico

Outros investigadores, agora de modo diverso, (Cabral, 1985; Serra e Veiga, 1983 e 1986a] e 1986b] associam o processo lúdico das crianças e dos adultos às regiões donde estes são originárias. Tudo dentro da ideia de que o processo lúdico é um processo social e que, como tal, se insere de forma directa no mundo do trabalho, porque o reproduz como jogo de destreza e de competência forçada pelas circunstâncias e carências em que o trabalho se realiza (Cabral, 1985, pág. 8) e provocadas pelas condicionantes em que este se realiza. E assim como se insere no corpo social mais geral dos grupos humanos que vão actualizando e renovando as tradições festivas que transformam as suas

vidas em uma alegria possível e sendo construída na mescla do trabalho e festa. Estas actividades desportivas num processo educativo são factor de socialização, de aprendizagem por imitação das técnicas de trabalho e de inserção social.

2.2 A questão do método

Como em qualquer processo de investigação a análise do papel da etnometodologia/etnografia deve ser iniciado pela definição do problema a resolver, que deve ser colocado pela forma mais simples e clara. Neste processo, se houver possibilidades, o que não é o caso presente, pode ser usado o computador como modo de recolha e organização da informação, que deve passar pelo estudo da literatura já produzida sobre o assunto. Nesta pesquisa é conveniente usar quer as já existentes, quer actualizá-las com os novos acrescentos que dependem da produção feita dentro dos questionamentos correntes na comunidade científica.

Isto deve ser enquadrado numa actividade crítica que prepare as novas experiências, que dê consistência científica aos processos de descoberta e permita conclusões válidas para os estudos empíricos ou não, que venham a ser realizados. O que no tempo em que vivemos leva ao uso das novas tecnologias de cálculo que apoiam o uso das técnicas de recolha e tratamento de informação. (Borg, 1987).

O primeiro factor a considerar é a família como primeiro produtor/reprodutor dos valores expressos no/ pelo aparelho escolar no decorrer do processo educativo.

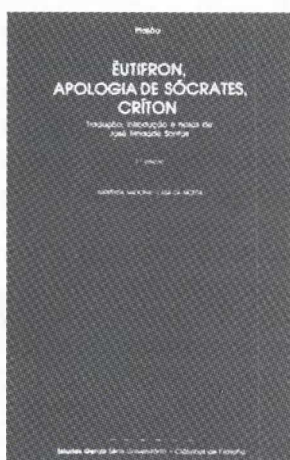
A família, integrando os valores de sucesso, é factor limitador ou potenciador do sucesso escolar dos jovens. Estes, integrando-se, actualizam e adaptam os valores familiares, que os levarão à escolha e aceitação dos valores de todos os que se integram na comunidade escolar. Todos, como elementos de uma comunidade mais vasta, que deve aceitar e integrar os valores da escola sob pena de que a escola não consiga cumprir os seus objectivos, que

CLÁSSICOS DE FILOSOFIA

OS GRANDES MESTRES DO PENSAMENTO
TRADUZIDOS E ANOTADOS POR ESPECIALISTAS

IMPRESA NACIONAL - CASA DA MOEDA

Distribuição DIGLIVRO / MOVILIVRO



Platão

Éutifron, Apologia de Sócrates, Críton,
3ª edição

A filosofia do homem moral
em três livros dos *Diálogos*.
Tradução, introdução e notas
de José Trindade Santos.



Immanuel Kant

Crítica da Faculdade do Juízo

A terceira obra crítica de Kant.
Introdução de António Marques,
tradução e notas
de António Marques
e Valério Rohden.



G.W.F. Hegel

Prefácios

A paixão pelo começo
da filosofia.
Tradução, introdução e notas
de Manuel J. Carmo Ferreira.

são os de alterar, de modo discriminantemente positivo, as estruturas sociais, levando-as ao sucesso mais largo. O factor étnico aparece aqui como explicativo do sucesso, que é sintomática e quase exclusivamente associado ao poder e dispersão/concentração do paternal, como limitador ou potenciador do sucesso escolar, justificador de uma ligação estatisticamente existente entre a necessidade de vencer de uns (os pais) e outros (os filhos). (Strodtbeck, 1961).

Nesta análise, o acto de investigar o processo de aprendizagem é condição necessária para um processo real de adequação dos conteúdos escolares nas suas vertentes cognitivas, afectivas e comportamentais ou de acção, no dizer de M. Ray Loree, citado por Skager e Weinberg (1971). A estrutura de decisão tem de adequar-se às formas de tomada de decisão mais adequadas ao meio social do aluno, a quem se transmitem saberes e comportamentos.

Isto só se consegue conhecendo o meio, o que se obtém pela descrição, pela análise das estruturas de comportamentos e pela decisão fundamentada sobre o que mudar, o que conservar e o que ensinar. (Skager e Weinberg, 1971).

Na investigação educativa espanhola, tal como é definido por Diaz (1988), com evidente influência de autores estrangeiros, novos conceitos são introduzidos nos paradigmas. Dá-se, então, um valor de componente principal quer à etnografia holística quer à etnografia da comunicação, com uma componente de antropologia cognitiva. Há assim a necessidade de definir os pequenos grupos, quer usando critérios étnicos, quer geográficos, que por um fenómeno de interacção num espaço limitado tendem a confundir-se e ou a sobrepor-se.

É por isso que:

Os estudos etnográficos como descrições das sociedades onde se pode inserir a actividade dos professores podem ser se, correctamente enquadrados, um campo fértil de avanço e descoberta das estruturas de actuação dos professores. Estes podem às tecnologias de ensino básicas, que são a pedagogia e a didáctica, associar

não só os elementos materiais existentes na sala de aula mas ainda as representações sociais que os estudos etnográficos permitem recolher e sistematizar. A partir destas descrições podem ser definidas estratégias que tenham em linha de conta o funcionamento dos grupos sociais onde o aluno se insere e para onde volta e ou onde está em cada dia de aula. (Woods, 1986).

Woods, já em 1979, redefiniu na prática o modo de entrar nas escolas para estudar os diversos aspectos do seu funcionamento: o exposto e o escondido; o modo de fazer relatórios; a entrevista; o riso e as relações entre professores e alunos. Com ele encontramos a escola dividida, em que os diversos grupos se encontram para encontrar modos de vivência que lhes permitem sobreviver nas condições contraditórias em que funcionam os sistemas educativos.

Para ele, o observador deve ser um observador envolvido para penetrar no emaranhado de situações a descrever, capaz de recolher o qualitativo que permite redefinir o quantitativo a recolher e a repensar. A qualidade do processo educativo depende de uma análise em concreto do real que permite validar a recolha de dados qualitativos. A etnografia como metodologia é o modo que usa para melhorar a qualidade dos resultados da análise. A etnografia é uma etnometodologia de observação do qualitativo para o integrar numa análise mais próxima do real concreto da escola

E porquê?

O *currículum*, quase sempre nacional, é uniformizador de cultura para todos os grupos sociais, mas em qualquer situação é sempre actualizado ou adaptado na sua aplicação aos alunos, dadas as idiosincrazias culturais destes, definidos se os houver pelos estudos etnográficos.

O aluno insere-se nesta sociedade humana e o professor deve aproveitar dessa inserção para potenciar uma melhoria da apreensão da mensagem curricular que tem por missão profissional transmitir.

O aluno é pertença de uma comunidade local de que reproduz os costumes, as formas de moralidade e de valorização dos

agentes e processos sociais. O aluno reproduz nos seus trabalhos escolares a escala de valores dos diversos intervenientes dos processos sociais em que participa ou em que irá participar. Inclusive, reproduz as escalas de valores de organização familiar, por exemplo: matriarcado ou patriarcado, que se exprime nos desenhos e redacções, que depende de uma história longa de uma comunidade local que se reproduz endogamicamente, tal como o descreve Audibert (1984).

A comunidade envolvente da escola por intermédio de acção reguladora da família que a isso está ligada pela função que assume de defesa dos interesses dos filhos valoriza o trabalho escolar mesmo quando é uma estrutura de funcionamento comunitário e de cariz igualitário como é o caso de Castro Laboreiro. Deve ser entendido que a diferenciação escolar não altera uma realidade etnográfica referenciada e circunstanciada por razões de ordem geográfica e de tradição. Esta é baseada numa diferenciação assumida em relação a outras aldeias inscritas no mesmo meio ou região, que, como tal, são integradas numa certa normalidade de costumes e, ainda como tal, são certificados pela existência de outras aldeias comunitárias próximas, tal como o descreve Luís Polanah (1987).

E por que é que este estudo se deve fazer?

É pacificamente que se aceita a ideia seguinte: Tem que haver uma contabilidade do processo educativo dos e também nos seus produtos e custos; contabilidade totalizante porque se insere de forma mais ou menos aceite no processo social de valorização da escola. (Apple, Subkoviak e Lufner, 1974). E a contabilidade não é só numérica mas qualitativa.

Estas as razões porque se deverá fazer uma recolha sistemática e organizada do que a teoria diz sobre esta nova metodologia, que se insere e tem frequentes incursões nos estudos geográficos, antropológicos, sociais e económicos. Ou seja, no fenómeno social em geral, que permitirá à escola tornar-se cada vez mais um corpo social inserido nos problemas e, com

esta inserção, terá maior capacidade de solução destes porque ganhará força interventiva e eficácia social.

3 — Tentativa de uma etnografia do experimentado na sala de aula

Quando, em 1989, publiquei um trabalho sobre a Feira da Lousã, somente me preocupei em recolher e analisar de modo simples a forma como os alunos entendiam o fenómeno económico e como este entendimento reflectia o *curriculum* escondido. Estava perante uma perspectiva que privilegiava a análise da eficácia da acção do professor na sala de aula, recorrendo a conceitos exteriores ao discurso pedagógico-teórico da sala de aula, integrando-os de forma coerente. De facto, o *curriculum* é algo que reflecte a etnografia ou a ordem que a sociedade local dá a certos valores sociais expressos pela relação com o mercado local. Por outro lado, outros usam a metodologia etnográfica como metodologia que sublinha a importância dos factores qualitativos, para analisar os comportamentos em termos de cognição e improvisação dos professores, aqui no contexto da sala de aula em função da experiência. (Borko e Livingston, 1989). Mas não é isto que nos interessa agora, serão antes e concretamente os factores etnográficos e como eles influenciam o comportamento dos alunos na aprendizagem.

Por outro lado, dentro de um outro paradigma ou programa de pesquisa, podia ter usado os mesmos dados para de entre eles escolher ou recolher os que determinassem a forma de comerciar num meio rural, a marcação de preços, as formas de comércio, e de minimizar os riscos da pequena agricultura — o que seria feito, aliás, na esteira de trabalhos como o de Finan (1988), no caso de um mercado brasileiro, ou de Saul (1987), no caso da organização de um mercado africano. Estaríamos então perante um outro programa de pesquisa claramente virado para a

etnografia económica. Agora interessa-nos analisar os mesmos dados sob a forma de etnografia na sala de aula.

Escrevi então:

«A experiência pedagógica permitiu recolher depoimentos dos alunos que não se referem só ao que viram no próprio dia, mas àquilo que é a sua experiência pessoal como compradores, filhos e familiares de vendedores, e até de vendedores.

Alguns são de fora da vila e têm uma visão de aldeia, outros, da vila, de crítica de uma forma de comércio que julgam ultrapassada, enquanto outros, quer da vila, quer de fora, a integram perfeitamente nas suas formas de viver.»

Aqui tentei demonstrar que havia uma lógica global de uma sociedade completa que seria a de um pequeno concelho. De facto, Orlando Ribeiro (1982: págs. 136-147), ao estudar geograficamente a Lousã, tinha determinado que nesta havia, resultado de diversos elementos da geomorfologia, uma unidade geográfica bem definida nesta região, cuja verdadeira e real colonização depende da introdução do milho (1982: pág. 146) e dando realce inclusive ao papel do mercado na ligação da Lousã aos lugares e vilas vizinhos, dado o seu papel privilegiado nas rotas naturais de diversos destinos, face aos acidentes geográficos que lhe dão identidade e por outro lado a isolam. (1982: pág. 144). Por isso os alunos a descreveram como ligado ao meio rural e à vila.

Alguns alunos descreveram a lógica do mercado: «O mercado é constituído por dois tipos de vendedores: os vendedores rurais, são aqueles que cultivam legumes, flores, criam gado durante a semana para nos dias de feira irem vender ao mercado os seus produtos, estes são os vendedores que não têm a contabilidade organizada, visto que a quantidade de produto não é suficiente para obter lucros.»

E contrapõem:

«Os outros vendedores são aqueles que já têm uma certa organização, visto que já têm os seus fornecedores, logo têm que ganhar o seu lucro, assim são obrigados a possuírem o livro da sua contabilidade.»

E descrevem a lógica da marginali-

dade fiscal aceite como evasão normal:

«Para fugir aos impostos e à taxa que têm que pagar surgem em volta do mercado os vendedores ilegais, normalmente são os vendedores de roupas, chocolates, relógios, bijutarias, etc.»

Dizendo da sua organização que:

«O mercado está dividido em várias partes, tais como a parte da fruta, a parte do peixe, a parte da carne, ou seja o talho, a parte das hortaliças e, finalmente, a parte do vestuário e de outros artigos.»

Outros descrevem-na com uma outra lógica: «Nesta feira, como não há muita concorrência, os preços nem sempre são baixos, dada a fraca qualidade dos produtos.

Quase terminada a feira, os preços baixam grandemente para cativar o consumidor.»

Ou então a dificuldade de entender e estar no meio para alguns alunos, que perguntam:

« — O senhor compra as camisolas a alguma fábrica?

E o senhor, zangado, perguntou:

— Têm alguma coisa com isso, metam-se na vossa vida e deixem-me vender a mercadoria!»

Ou a descrição do ritual e do folclore:

Semana após semana o ritual continua: o alvoroço, os gritos, os comentários dos vendedores com o objectivo de angariar mais um comprador, ou seja:

— Venham! Venham! Podem experimentar!

— É barato, podem ver à vontade!!!

Ou a descrição de uma vida difícil:

«Falando agora da vida de um feirante. Penso que ninguém imaginará a vida deste. Por exemplo, aqui na Lousã 11.30h quem passar à noite por volta das de sexta, na R. do Mercado, poderá ver já ali feirantes com as suas carrinhas a dormir ali mesmo, esperando outro dia a chegar para mais uma feira, sabemos que não é só à terça e sábado que eles se deslocam de suas casas para as feiras mas como também andam sempre toda a semana noutras zonas, e sempre e na mesma rotina.»

Ou afirmando a inutilidade do mercado como tal:

E como diz o ditado «O que é barato sai caro, o que é bom custa dinheiro. E assim foi a nossa visita.»

Ou de modo mais desprestigiante: «Lá no mercado vimos de tudo, fruta estragada, peixe malcheiroso, cabelos arrepiados ou seja *punks*.»

Ou referenciam o político como elemento do quotidiano:

«Quando nos dirigimos para o mercado dos peixes entregaram-nos panfletos do PSD.»

Ou até dizendo da inutilidade da experiência: «No fim da visita viemos para a escola sem nenhuma proveito desta visita, para além de termos comido pêssegos.»

Termina com a observação participante do professor que foca os aspectos económicos e sociais:

«O mercado da Lousã é pequeno, mas adequado, pelo que vi, aos desejos normais das pessoas.»

Frisando o lúdico ou a sua falta: «De resto, uma nota para um incorrigível pesquisador de comes e bebes: uma pequena tenda, encostada a um canto para os que procuram comer e beber, quase clandestina, sinal que esta gente não vem aqui para conviver, mas para abastecer as suas casas do que é útil no dia a dia.»

Aqui, alunos e professor analisam o real social e fazem-no descrevendo o total de uma sociedade rural que assim resolve um dos seus problemas: o do abastecimento do dia a dia. A par disso foi possível notar algumas fracturas no entendimento dos valores sociais, denunciando os mecanismos e pré-juízos de classe.

Conclusões e propostas para um novo programa de pesquisa.

Conclusões:

Voltei assim a analisar sob uma nova forma o papel da etnografia como recolha do qualitativo, elemento essencial e por vezes único para o trabalho na sala de aula, quando aí é necessário o entendimento do meio e da sua inserção como experiência possível e imprescindível para a compreensão dos elementos curriculares. Foi especificada melhor a vantagem da recolha de elementos de que necessita

a observação para que esta revele o real. O professor, pela sua participação/condução da sala de aula, deve fazê-la entender pelos alunos, criando um novo e global entendimento de uma experiência que aqui é a da realidade económica (mas que podia ser a realidade biológica, geográfica, etc.).

O *curriculum* pode sempre inserir-se no meio e é esse no fundo o trabalho do professor na sua prática concreta de transmissão de conhecimentos, comportamentos e de modos de ver o real nas vertentes cognitivas, comportamentais e afectivas do processo educativo. O que é preciso é que o professor faça a gestão e ou planificação deste processo de modo eficaz. Tem duas metodologias base: a primeira é a observação onde insere a etnografia/etnometodologia e onde participa pela observação; a segunda é feita por uma participação que faz observar pelos alunos a realidade que enriquece o *curriculum* escolar e o torna interessante aos olhos dos alunos, enriquecendo a sua aplicação didáctica, correspondendo a uma gestão do *curriculum* escondido definida em Diniz (1989), na esteira de Mcneil, 1985, e Barnes (1982). Metodologias que se complementam no processo educativo.

Trata-se em tudo isto de ganhar o professor para o valor do qualitativo como informação contextualizante ou socializante da sua actuação, enriquecedora e pontenciadora de uma pedagogia mais eficaz dentro de um programa de pesquisa que inclui o qualitativo como ponto fundamental de pesquisa pedagógica.

A definição da etnografia ou etnometodologia não está completa, como é evidente, assim como não está definida a sua aplicabilidade. Trata-se de um campo inexplorado que só a pesquisa futura permitirá definir, reenquadrando o estudo do local como fonte de experiências para a sala de aula, num mecanismo de ultrapassagem das dificuldades escolares, demonstrando a utilidade do *curriculum* e ou fazendo a sua correcção pelo confronto com o real, que expressará e imporá as necessidades de formação. ▲

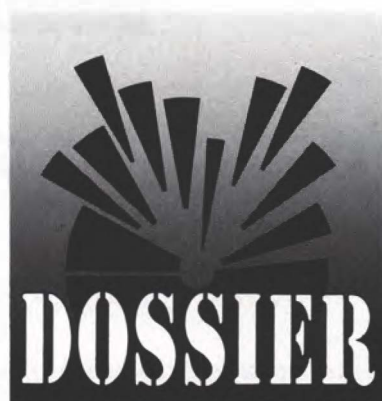
Nota:

(¹) Tradução do Inglês de: «Ethnomethodologists try to understand how people go about seeing, explaining, and describing order in the world in which they live.»

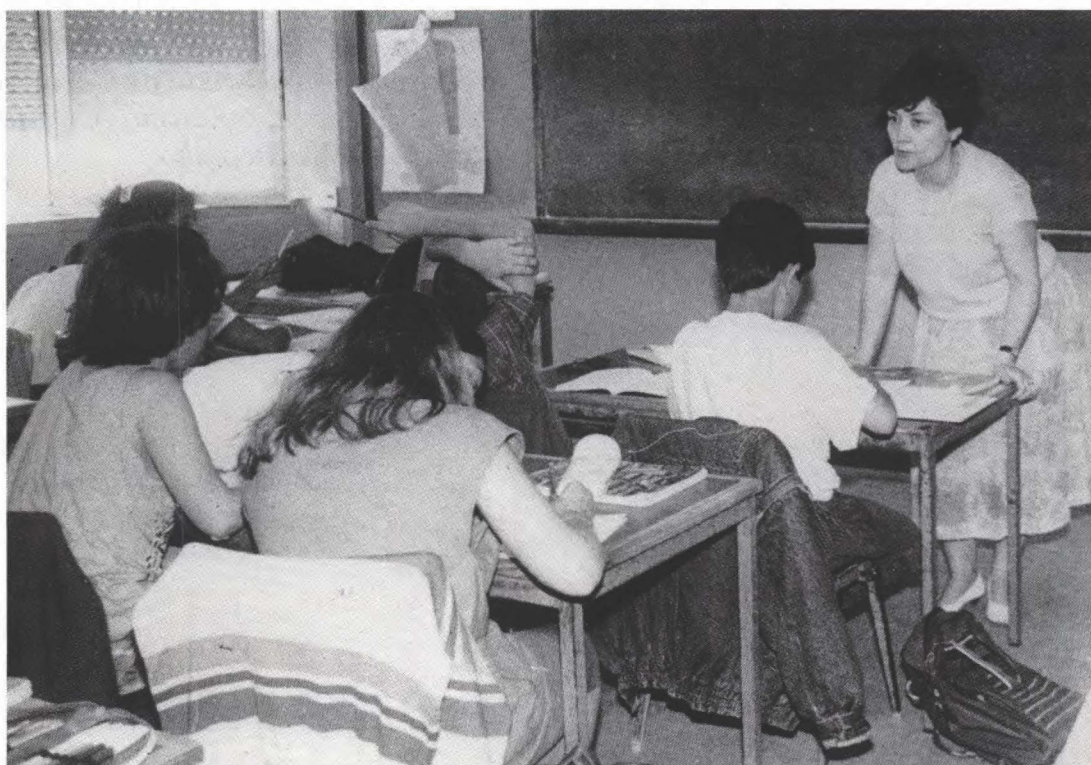
Bibliografia

- M.W. Apple, M. J. Subkoviak, H. S. Lufner, Jr., editado por — *Educational Evaluation: Analysis and Responsibility*, McCutchan Publishing Corporation, 1974.
- Margaret S. Archer — *Social Origins of Education Systems* — Sage Publication, 1979.
- Agnès Audibert — *Le Matriarcat Breton*, PUF, 1984.
- Marietta L. Baba — *Two Sides to Every Story: An Ethno-historical Approach to Organisational Partnerships, City and Society*, vol. 2, n.º 2, 1988, págs. 71-104.
- Olive Banks — *The Sociology of Education*, B. T. Batsford, Ltd., 1976.
- D. Barnes — *Practical Curriculum Study*, Routledge & Kegan Paul, 1982.
- Walter R. Borg — *Applying Educational Research — A practical guide for teachers*, Longman, 1987.
- Robert C. Bogdan e Steven J. Taylor — *Introduction to Qualitative Research Methods, a Phenomenological Approach to the Social Sciences*, John Wiley and Sons, 1975.
- Robert C. Bogdan e Sari K. Biklen — *Qualitative Research for Education — An Introduction to Theory and Methods*, Allyn and Bacon, Inc. 1982.
- Hilda Borkoe Carol Livingston — «Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers», *American Educational Research Journal*, Winter, 1989, volume 26, n.º 4, págs. 473-498.
- António Cabral — *Jogos Populares Portugueses* — Editorial Domingos Barreira, 1985.
- Mario de Miguel Diaz — «Paradigmas de la investigación educativa española», in *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, II Congreso Mundial Vasco, Narcea, págs. 60-77.
- Aires Antunes Diniz e Friedrich O. Wolf — «Opções Políticas dos Professores e Sindicalismo», *Vértice*, Janeiro-Fevereiro de 1978, n.º 404/405, págs. 52-89.
- Aires Antunes Diniz — «Fenómeno Cultural — Fenómeno Social», *o professor*, Agosto de 1982, n.º 43, págs. 31-34.
- Aires Antunes Diniz — *As Beiras — Estudo Socio-económico*, Edição de Autor, 1983.
- Aires Antunes Diniz — «O Sistema Económico e os Sistemas de Ensino», *o professor*, Outubro de 1986, n.º 90, págs. 32-39.
- Aires Antunes Diniz — «As bases económicas-sociais do Insucesso Escolar», *o professor*, Setembro de 1987, n.º 99, págs. 21-27.
- Aires Antunes Diniz — «A feira semanal das terças-feiras na Lousã», *o professor*, Outubro de 1989, n.º 124, págs. 54-63.
- N. G. e Jane L. Fielding — *Linking Data*, Sage Publications, 1986.
- Timothy J. Finan — «Market relationships and market performance in Northeast Brazil», *American Ethnologist*, November 1988, págs. 694-709.
- Adrian Furnham e Stephen Boehman — *Culture Shock — Psychological Reaction to unfamiliar environments*, Methuen & Co. Ltd., 1986.
- H. Garfinkel — *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, 1967.
- Barry Glassner e Jonathan D. Moreno, edited by — *The Qualitative-Quantitative Distinction in the Social Sciences*, Kluwer Academic Publishers, 1989.
- J. P. Goetz e M. D. LeCompte — *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Academic Press, 1984.
- J. D. McNeil — *Curriculum: a comprehensive introduction*, Little, Brown and Company, 3.ª edição, 1985.
- Roland Meigham — *A Sociology of Educating*, Cassel Educational, Ltd., 2.ª edição, 1986.
- Luís Polanah — *Comunidades Camponesas no Parque Nacional da Peneda-Gerês*, Serviço Nacional de Parques, Reservas e Conservação da Natureza, 1987.
- Thomas S. Popkewitz — *Paradigm & Ideology in Educational Research — The Social Functions of the Intellectual*, The Palmer Press, 1984.
- Karl R. Popper — *Em busca de um mundo melhor*, título original: *Auf der Suche Nach Einer Besseren Welt*, 1988, Editorial Fragmentos, 1989.
- Orlando Ribeiro — *Le Portugal Central*, Union Géographique Internationale, 1982.
- Mahir Saul — «The Organization of a West African Grain Market», *American Anthropologist*, vol. 89, 1987, págs. 74-95.
- Cameira Serra e Pires Veiga — *A Malha* — Guarda, 1983, citado por Cabral 1985.
- Cameira Serra Pires Veiga (a) — *A Pelota* — Cadernos Jogo, Tradição, Cultura — 1, Guarda, 1986.
- Cameira Serra e Pires Veiga — *A Capeia* — Cadernos Jogo, Tradição, Cultura — 2, Guarda, 1986.
- David Silverman — *Qualitative Methodology & Sociology*, Gower Publishing Company Limited, 1985.
- Rodney W. Skager e Carl Weinberg — *Fundamentals of Educational Research — An Introductory Approach*, Scott, Foresman and Company, 1971.
- Fred L. Strodbeck — «Family Integration, Values, and Achievement in Talent and Society», edited by David McClelland et al., Van Nostrand Co., 1958, recolhida em *Education, Economy, and Society*, edited by A. H. Halsey, J. Floud e C. A. Anderson, The Free Press, 1965.
- Agnès Henriot-Van Zanten — *L'école et l'Espace Local*, Presses Universitaires de Lyon, 1990.
- Peter Woods — *The Divided School*, Routledge & Kegan Paul, 1979.
- Peter Woods — *Inside Schools, Ethnography in Educational Research*, Routledge & Kegan Paul, 1986.

Coimbra, 30 de Julho de 1992.



A ÁREA-ESCOLA NOS NOVOS PLANOS CURRICULARES



***COORDENAÇÃO DE
ANTÓNIO INÁCIO CORREIA NOGUEIRA (*)***

(*) Professor do Ensino Secundário

Auscultação das práticas e dos actores

Tudo se passa numa área territorial que em pouco ultrapassa o distrito de Coimbra.

A nossa viagem começa por um enquadramento teórico que nos pretende situar.

Depois, vamos vagueando pelas «histórias da vida» da ÁREA-ESCOLA: eis-nos na companhia das Escolas Secundárias de D. MARIA e JAIME CORTESÃO e com as descrições da LUCINDA SOBRAL HENRIQUES, MANUELA LEANDRO E OLGA FREITAS.

Mais além, o LINHARES DE CASTRO está na expectativa, pois a escola de que é presidente do conselho directivo vai este ano lectivo encontrar-se, pela primeira vez, com a ÁREA-ESCOLA.

No fim, o contributo de quem, no terreno e no âmbito de um Curso de Animadores de Formação (promovido pela APCEP), ouviu os actores próximos e mais intervenientes, ao efectuarem um «Estudo de Caso», numa escola algueres neste País. São eles a Emília Seabra, a Fátima Almeida, o Fernando Vasconcelos, a Rosário Gama e a Vera Repolho.

António Inácio

António Inácio

Área-escola: o «Terceiro Lugar»?

Área-escola: o «Terceiro Lugar»?

1 — O funcionamento das escolas por modelos pré-determinados onde para cada situação se tem como referência doentia, exclusivista e valorativa as portarias, decretos-leis ou outros quaisquer documentos regulamentares, vai fazendo parte das «histórias de vida» mais ou menos longínquas das instituições. As alterações que se produzem vertiginosamente no tecido social impõem ou provocam outras relações de aprendizagem e outra postura crítica dos actores intervenientes.

A escola dos anos 90 começa a ser valorizada enquanto contexto ou microcosmo gerador de «experiências de vida», diferentes de indivíduo para indivíduo, conforme as suas próprias «histórias de vida».

As comunidades educativas começam a querer assumir os princípios e os objectivos educacionais, perspectivam Projectos Educativos de Escola e contribuem já para a definição dos contornos de liberdade curricular (locais ou regionais).

Alguns autores sublinham que «não há reforma da escola sem mudanças de estilo de fazer política [...], o que implica saber “ler” a realidade como um texto passível de várias leituras: imeiata e literal, indirecta e metafísica»: É preciso «ler com enfoques diferentes procurando as linguagens adequadas à descodificação da pluralidade dos múltiplos textos que a escola é» ⁽¹⁾.

A Escola Centro Educativo?

«À noção de complexidade de escola junta-se agora a noção de pluridimensionalidade, formas [...] susceptíveis de fornecer o aproveitamento do potencial existente em todos e em cada um de modo que interactivamente todos e cada um possam ser fazer» ⁽²⁾.

Como afirma Scheerens, é uma questão de ter acesso a mais informação, mas, sobretudo, «de ter acesso a melhor informação» e de saber e poder utilizá-la de forma mais consequente. ⁽³⁾

Receita-se o «contacto mais próximo e mais informal com os estudantes» ⁽⁴⁾; esti-

mula-se o aparecimento de «terceiros espaços».

«Parece ser bastante possível que um terceiro lugar propicie atitudes inovadoras aos professores»⁽⁵⁾

Aqui nasceu a área-escola.

Uma inovação no sistema formal de ensino?

2 — O modelo organizativo, o plano de concretização e algumas sugestões de estrutura encontram-se expressas no Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de Setembro.

Aí se estipula que «a área-escola é uma área curricular de natureza interdisciplinar de frequência obrigatória».

Ao longo desse discurso normativo, podem encontrar-se linhas de força e ou palavras-chave que se vêm interiorizando no universo pedagógico das nossas escolas: Educação Permanente, Plano Anual de Escola, Plano Educativo de Escola, Interdisciplinaridade, ...⁽⁶⁾.

O envolvimento destas palavras e os seus contornos teóricos levar-nos-iam a avançar, de imediato, com os seguintes pressupostos:

i) — A escola será um «centro educativo que não pode confinar-se ao tempo e ao espaço escolar, mas tem de alargar-se a outros tempos e espaços, associando a dimensão escolar à dimensão extra-escolar, [...] como forma transitória para formações menos rígidas e disciplinares de organizar as ocasiões de formação dos alunos» (CNE., pp 405, 408)⁽⁷⁾.

ii) — Avançar-se-á «para um plano de formação localmente elaborado, não organizado em função das disciplinas do saber mas dos problemas de vida, em interacção com a comunidade, de carácter concreto e experimental com objectivos de desenvolvimento pessoal e social e não puramente de aquisição de saberes» (CNE, p. 405)⁽⁸⁾.

iii) — Criar-se-ão, gradualmente «infra-estruturas de apoio em domínios diversificados»; «a definição da autonomia da escola para elaboração e gestão efectiva de um projeto de trabalho» será fundamental; «a consideração da formação

contínua de professores para o desempenho de novas tarefas para que são solicitados e naturalmente as condições e meios de exercício da profissão» serão objecto de atenção privilegiada (CNE, p. 589).

Pareceres e suposições...

3 — Apesar de tudo o que foi referido, fica-nos a convicção de que pouco existe de verdadeiramente novo nesta área-escola, pois em muitas escolas, por esse país além, já se realizavam trabalhos desta natureza.

O que há de novo é que se pretende generalizar a prática e retirar-lhe o seu carácter de voluntariado, ou, mais concretamente, evitar que ela resulte só de «carolice» e boa vontade de alguns, transformando-se, assim, «num espaço normal e colectivo da escola» (CNE, p. 580).

O problema está, pois, nessa generalização, que implica a globalização dos saberes e a integração curricular, tendo em vista o tal projecto integrador a nível de escola. Tudo isto pressupõe «aprender princípios gerais que podem aplicar-se a vários contextos disciplinares bem distintos»⁽⁹⁾, aproveitar várias disciplinas para o estudo de um problema⁽¹⁰⁾ ou estruturar matérias de estudo em torno de actividades cognitivas do educando.⁽¹¹⁾

É, no fundo, construir unidades conceptuais que recebam contributos de várias disciplinas; é organizar conhecimentos que modifiquem os conceitos e os limites que as separam: é enfim, dar-lhes uma forma nova e original.⁽¹²⁾

A integração curricular, fulcro primeiro da área-escola, deve centrar-se «num tema ou conceito organizador que seja propriamente significativo»⁽¹³⁾.

Esta «ideia temática», unificadora de várias contribuições disciplinares convergentes no reforço de programas ou pesquisas integradas, tem obtido múltiplos apoios, fundamentalmente, porque proporciona cenários pedagógicos não formais, dentro dos quais tanto professores como alunos podem trabalhar com maior flexibilidade.

TEMOS
RESPONSABILIDADES
NO FUTURO:
FAZEMOS
CULTURA



PORTO EDITORA

PORTO • COIMBRA • LISBOA

Justifica-se esta «nova ordem»⁽¹⁴⁾ com base no facto de que tal reorganização é necessária para ultrapassar formas de exclusão social ou para assegurar que as aprendizagens tenham outros significados ou relevância.

Assim sendo, essas combinações não podem ser colecções arbitrárias de assuntos... por aqui passará o êxito ou o fracasso da área-escola.

4 — Como diz Souchon (1985), «a interdisciplinaridade qualifica a abertura ao mundo exterior; por isso, a presença da interdisciplinaridade na formação de professores é corolário fundamental para essa abertura»⁽¹⁵⁾.

É que a educação tem quatro eixos prospectivos (na visão de Picht), que não se podem perder de vista:

— «Una visión global del mundo futuro como una pretensión del mundo "real";

— Un pensamiento alternativo, que libera a la mente de la sumisión a la existencia y la abre hacia nuevas posibilidades;

— Una estrategia de vida, regulada por el principio de "ser" más que por el de "tener";

— La actividad de compromiso y participación, pero libre de violencia y fanatismo.»

«Utopia Ilustrada», como refere Georg Picht, ou a «Pedagogia do Cérebro Total»?⁽¹⁶⁾.

Esperemos que a área-escola acompanhe ambas!... ▲

NOTAS

(1) Para uma panorâmica satisfatória desta tendência, ver Clímaco, C. M., coord, *Monitorização das Escolas, Indicadores de Desempenho*, GEP, ME, Lisboa. Aí se fazem referências a autores como Lager, Weig, Woogt e Ardoino, p.12.

(2) Op. cit., p. 20.

(3) Op. cit., p.28.

(4) IFAPLAN, *Formação de Professores, Estratégias do Segundo Programa de Transição*. GEP, Lisboa, 1987, p. 34.

(5) Ibid.

(6) Ligação entre a teoria e a prática, à comunidade envolvente, formação integral do aluno, preservação dos valores de identidade nacional no contexto da integração europeia, projecto educativo de escola (estruturado à volta de um programa — um projecto ou de um programa — vários projectos), desenvolvimento pessoal e social do aluno. Para a consulta de esquemas conceptuais, ver *Guia da Reforma Curricular*, DREL, Texto Editora, Lisboa, 1991, pp. 117-130.

(7) Parece reconhecer-se que «o carácter teorizante dos conteúdos programáticos será contrabalançado com a abertura à vida dessas actividades de concretização [...], a escola irá até à realidade concreta e esta irá à escola(...), aqui se incluem as componentes regionais dos programas previstos na Lei de Bases (art. 47.º, n.º2).

«Tudo se passa como se se reconhecessem muitas lacunas nos planos curriculares tradicionais, como se não ousasse introduzir alterações nestes e como se procurasse compensar tais lacunas acrescentando um espaço de inovação, em vez de reformar o que existe.» Ver *Pareceres e Recomendações do Conselho Nacional de Educação*, vol III, 88/89, ME, Lisboa, 90, pp. 404, 405.

(8) Os professores experimentadores da reforma curricular ao pronunciarem-se sobre as finalidades do programa da área-escola «revelam uma opinião pouco favorável quanto à clareza de formulação, quanto à possibilidade de orientação na concepção de projectos e quanto à exequibilidade daquelas finalidades, consideradas no seu conjunto». No que respeita à avaliação «é muito desfavorável, mas acham que há progresso no domínio das atitudes/valores, capacidades/aptidões e dos conhecimentos». Quanto ao desenvolvimento dos projectos, consideram que foram «sobretudo condicionados pela dificuldade de integração da área-escola no horário lectivo, pela falta de espaços/instalações e pela carência de recursos financeiros e materiais». Para mais pormenores consultar «A Avaliação da Reforma, A Opinião dos Professores do Segundo Ciclo do Ensino Básico», *Cadernos de Avaliação*, 2, Departamento de Avaliação Pedagógica, IIE, ME, Lisboa, 92.

(9) Interdisciplinaridade.

(10) Multidisciplinaridade.

(11) Joyce Glasgow no artigo «A Formação dos Docentes para o Trabalho Interdisciplinar», publicado no livro *Innovaciones en la Educación en Ciencias y Tecnología*, vol.II, coord. David Layton, UNESCO, Paris, 1988, define os conceitos de multi/pluri/inter/transdisciplinaridade, baseando-se em D'Hainut (1981), Hungerford (1980), Moroni (1978), pp. 121-125.

(12) A Escola Aberta, o Centro de Interesses, o «Enfoque» por Matérias/Conceitos/Princípios, as Áreas Temáticas, os Temes Organizadores... esvaziam os limites e flexibilizam os contornos das diversas disciplinas.

(13) Kelly, A V; *O currículo, Teoria e Prática*, São Paulo, 1981, pp. 81-65.

(14) As soluções educativas de segunda oportunidade ligadas à educação de adultos confirmam-no.

(15) É fundamental reflectir sobre os «procedimentos de transacção» que permitam introduzir novos materiais de cariz aglutinador sem perturbar excessivamente as actuais estruturas dos programas. No fundo, é decidir o equilíbrio óptimo entre disciplinaridade e interdisciplinaridade.

(16) Picht, G, *Die Verantwortung des Geistes*, Stuttgart, 1969, pp. 154. Referenciado em *Educación Permanente y Creatividad*, de Bogdan Suchodolaki. Versão espanhola de António Monclus Estella, UNESCO, 85.

Lucinda Sobral Henriques e Manuela Leandro (*)

A área-escola na Escola Secundária de Jaime Cortesão (**)

Perante a mudança acelerada a que se assiste um pouco, por todo o lado, um conjunto de problemas se colocam às sociedades dos nossos dias, os quais se reflectem em todo o sistema de ensino. Destaquemos alguns:

— A expansão dos conhecimentos e a consequente revisão dos conteúdos programáticos no ensino, implicando a necessidade de formação contínua dos professores;

— O crescimento da procura de ensino, exigindo formas de gestão eficazes e a rigorosa definição de prioridades;

— Inadequação entre a oferta e a procura de empregos para os jovens, exigindo novos campos para a formação profissional;

— Igualdade meramente formal de acesso ao ensino, tornando a escola um

mecanismo tendente a reforçar a estratificação social, em vez de constituir uma via de mobilidade e promoção de combate às desigualdades;

— Importância crescente das modernas tecnologias, que terão de entrar nas escolas, levando a uma alteração do papel dos professores e dos alunos.

A área-escola, tema actual da nossa conversa, surge como uma das inovações da Reforma Curricular. E como vem introduzir alterações a diversos níveis, é compreensível que gere algum cepticismo e até mesmo resistências.

Todavia, se a integrarmos no contexto global da Reforma chegaremos à conclusão de que ela é uma peça fundamental na transformação da Escola no sentido de uma verdadeira escola Pluridimensional, aberta à vida real e às suas dinâmicas.

Acontece que a Reforma do Sistema de Ensino em Portugal não faz mais do que acompanhar um movimento generalizado noutros países, por imperativos da própria sociedade.

(*) Professoras efectivas do 7.º Grupo.

(**) O presente texto tem como base intervenções efectuadas em acções de formação da responsabilidade do Instituto Irene Lisboa e Centro de Recursos da Direcção Regional do Centro.



Com efeito, já em 1984, a UNESCO considerava como princípios orientadores de uma educação virada para o futuro os seguintes:

- Educação pelos valores, abrangendo a educação pela cidadania e a educação para a compreensão internacional;

- Educação para todos (igualdade de oportunidades);

- Educação e identidade cultural (um novo humanismo);

- Educação permanente (abrangendo a recorrente);

- Educação para o ócio (utilização formativa e criativa dos tempos livres);

- Perspectiva interdisciplinar da educação (busca de uma formação geral).

E o relatório da OCDE de 1990 — *La Reforme des Programmes Scolaires-Où en sommes nous?* — reconhecia que mudanças de natureza social, económica, política e ideológica ocorrida nas sociedades implicassem que:

- As reformas procurem contemplar uma procura mais acentuada dos factos por parte dos alunos e consagrar uma maior reflexão pessoal;

- Se procure diversificar os métodos, combinando os trabalhos individuais com os de grupo, visando estimular o interesse dos alunos;

- Se encorage a expressão e a criatividade dos alunos.

Quanto às razões extrínsecas, o mesmo relatório evidencia:

- A relacionalização dos efeitos do ensino com a qualidade de vida em sociedade;

- A necessidade de fazer corresponder as alterações económicas, a utilização de novas tecnologias, a melhoria de nível e de cultura às alterações programáticas;

- A constatação de que a escola é a principal responsável pela mudança.

Voltando à área-escola, entre os grupos de trabalho que tiveram a cargo a elaboração dos documentos da Reforma, não houve unanimidade de pontos de vista. Se uns defendiam a estruturação de uma escola pluridimensional, desde logo outros propunham que a área-escola envolvesse a realização de actividades diversas, permitindo revelar interesses e capacidades dos alunos, visando objectivos científicos,

sociais e cívicos, assentes em pequenos projectos de índole local e regional.

A ideia inicial era a atribuição a cada escola de um crédito de horas que seria gerido da forma mais adequada pedagogicamente.

Todavia, o Dec.-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que aprova os planos curriculares da Reforma Educativa, institucionalizou a área-escola como uma «área curricular não disciplinar com a duração de 95 a 110 horas, competindo à escola ou área escolar decidir a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação».

Os seus objectivos seriam «a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos».

O Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de Setembro, veio definir o modelo organizativo e o plano de concretização da área-escola. As 95 a 110 horas atribuídas são retiradas da carga horária das disciplinas que participarem nos projectos.

Note-se, entre parêntesis, que a área-escola, sendo obrigatória para os alunos, parece não sê-lo para os professores. Ao limite, se nenhum professor decidisse assumi-la, levantar-se-ia a questão da sua concretização.

Mas deixemos esse aspecto para debate e detenhamo-nos um pouco mais sobre os objectivos da área-escola e o seu significado no contexto da Reforma do Sistema Educativo.

Podemos dizer sinteticamente que a área-escola visa desenvolver:

- O espírito de iniciativa;
- A criatividade;
- Os hábitos de organização;
- A construção de um saber globalizante.

Ao arrancar de um tema ou problema levantado pelos alunos, encontrada assim uma motivação intrínseca, vai-se construindo um conhecimento operativo.

A metodologia do Trabalho de Projecto parece-nos a mais adequada, distinguindo os dois tipos de Trabalho de Projecto aplicáveis no ensino: a) Perante uma questão de carácter geral, colocada sob a

forma de pergunta, os alunos vão procurar dados, trabalhá-los na aula, recolher argumentos para os seus pontos de vista, atingindo uma melhor compreensão do assunto; b) Perante um problema, os alunos vão recolher informação e usá-la para a acção, tentando encontrar, eles próprios, as respostas ao problema. Embora tal resposta deva ser procurada mais na comunidade do que nos livros, obviamente que não se exclui a sua utilização. Parte-se de conhecimentos já adquiridos, para os completar através da pesquisa, do estudo, da contribuição dos professores que os alunos solicitam como recurso, não só de conhecimentos, mas também de métodos de trabalho, do contacto com peritos, etc.

A proximidade cognitiva — aquilo que os alunos já conhecem ou sobre que têm opinião —, sendo um conceito relativo, modifica-se com o tempo e alonga-se com o alargar dos conhecimentos.

E é neste quadro que nos parece residir a maior transformação da área-escola. Ela vai criar inevitavelmente uma *Escola Aberta*: deixa entrar os conhecimentos dos alunos, que são assim valorizados, e sai para o meio, através do trabalho de campo.

Agora já não é só o livro de texto como recolha de certezas que é utilizado; são acolhidos os testemunhos e os elementos de fora como fontes de informação.

Por outro lado, o contributo das várias disciplinas na compreensão da questão levantada ou na resolução do problema suscitado, permitirá aos alunos aprender a reorganizar e reintegrar as informações, construindo o seu próprio saber.

O processo é tão importante como o produto final, pois é no desenvolvimento do processo que se vão desenvolvendo capacidades extraordinariamente importantes na preparação para a vida e que constam do perfil do aluno definido para os diversos níveis de ensino.

Estamos então nos antípodas da escola transmissiva. Esta só aceitava o verdadeiro e fechava-se à realidade. Em nome de uma pretensa neutralidade, partia-se do princípio que todos eram iguais e tinham de ser tratados igualmente. A diferença era perturbadora.



Agora, a diversidade é enriquecedora. O grupo é o lugar dos diferentes pontos de vista. O professor deve estar atento e disponível, não só para evidenciar os conhecimentos presentes, mas também as constâncias e os conflitos, estimulando o confronto e o aprofundamento.

Exigem-se-lhe competências, tais como:

- Possuir conhecimentos operativos;
- Aplicar metodologias de investigação;
- Trabalhar em equipa.

Em síntese: terá de possuir as atitudes que deseja provocar nos alunos.

Finalmente, tal como a origem era operativa, a conclusão também deverá sê-lo, na medida do possível.

Renuncia-se ao mito da proposta dogmática e passa-se a olhar o mundo na sua relatividade. Busca-se uma aproxi-

mação à verdade. Sendo o conhecimento provisório, é sempre possível discutir e duvidar.

O professor deverá assumir-se como o garante de todo este processo, procurando obter a cooperação de todos, conduzindo o grupo no sentido de serem alcançados níveis mais elevados de conhecimento.

A verdade é que muitos professores têm já experiências que se enquadram facilmente no espírito da Área-escola.

A nova postura exigida pela Reforma será facilitada se forem fomentados todos os modelos de autoformação e a divulgação de experiências.

É com este espírito que aqui estamos.

Ao comunicar-vos, como fizemos, as dificuldades que encontrámos, esperamos suscitar um debate que porventura nos ajude a fazer melhor.

Relato da experiência

Tendo sido seleccionada como escola de experiência de lançamento da Reforma Curricular, entendeu-se que a área-escola deveria ser implementada desde o início.

Tal entendimento assentava nos seguintes pressupostos:

— Ela permite levar à prática muitos dos objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo.

— Praticamente todos os programas disciplinares contêm objectivos metacognitivos, no domínio do «saber fazer», do «saber ser» e do «saber tornar-se», os quais, muitas vezes, são objecto de pouca atenção por parte dos professores, que privilegiam o domínio cognitivo. Isto acontece por diversas razões: falta de condições, falta de tempo (devido à extensão dos programas), falta de formação...;

— O reconhecimento de que a realização de um projecto envolve muitas aptidões e capacidades que vão sendo postas à prova e se vão desenvolvendo ao longo do ano, manifestando-se por vezes só em anos posteriores.

Dificuldades no lançamento

A primeira dificuldade surgida foi a seguinte: como envolver os professores num projecto de trabalho na área-escola?

Note-se que raramente os professores assumem uma recusa frontal (embora surjam alguns casos...). Em regra, levantam as seguintes objecções:

— A extensão do «seu» programa;

— Incompatibilização entre o programa e os temas escolhidos;

— Uma vez que a área-escola não é objecto de uma classificação autónoma, impossibilidade de fazer reflectir na classificação de cada disciplina o trabalho desenvolvido naquela área;

— Uma certa desconfiança pelos trabalhos de grupo, frequentemente associados a «perda de tempo».

Estes considerandos agudizam-se a

partir do 10.º ano, dado o fantasma do acesso ao Ensino Superior.

De referir que este último argumento é igualmente levantado pelos *próprios alunos*, sobretudo por aqueles que, dentro do sistema são considerados «bons alunos» e que receiam que o tempo que vão investir na área-escola seja um «mau investimento».

Ultrapassadas estas resistências, mesmo assim perduram dificuldades objectivas:

— Como chegar à formulação do problema que irá servir de fio condutor à pesquisa?

— Como fazer avançar o projecto?

— Como avaliar?

No ano lectivo de 1990/91, primeiro ano de experiência, começou-se a falar na área-escola logo no início do ano. Não se sabia mais do que aquilo que constava da lei. Todavia, a experiência de «Educação para o Desenvolvimento» que tinha decorrido durante três anos, embora abrangendo apenas duas turmas, ajudou-nos a perspectivar a situação.

Foi decidido que caberia, em princípio, aos directores de turma a tarefa de coordenação, podendo este delegar noutro professor da turma que estivesse mais motivado ou interessado.

Considerou-se que certos temas poderiam ser mais propícios à participação de várias disciplinas e que, num primeiro ano de experiência, talvez houvesse vantagem em não haver muita dispersão.

Acordou-se em alguns grandes temas que seriam apresentados aos alunos. A ideia era de que cada turma escolhesse um tema aglutinador e que cada grupo, livremente, pegasse num aspecto específico para investigar, o que constituiria o subtema.

A verdade é que os professores experimentadores dos novos programas estavam envolvidos em acções de formação e preocupavam-se fundamentalmente com dificuldades reais sentidas com a sua disciplina e que envolviam, nalguns casos, a elaboração de textos para os alunos.

Assim, decidiu-se que, realisticamente, a área-escola só teria início no 2.º período,

segundo-se a metodologia de lançamento acordada.

Em cada turma foi feito um trabalho de esclarecimento junto dos alunos, debatidos os objectivos da área-escola e o seu carácter multi e transdisciplinar. Planificou-se desenvolver, adoptaram-se as fichas de avaliação a utilizar, constituíram-se os grupos de trabalho.

Acabaram por ser escolhidos os seguintes temas:

7.º ano:

- O desporto
- A escola, o ambiente, a poluição
- A nossa cidade

10.º ano:

- O trânsito (cen. 1);
- Os jovens (3T cen. 3);
- A evolução do traje e o seu significado social (cen. 4);
- Lendas (cen. 4);
- O progresso tecnológico (SPOVA).

Uma vez definido o problema que cada grupo iria tratar, identificados os recursos, calendarizadas as diversas fases, acordou-se em que os alunos iriam desenvolvendo o seu trabalho e solicitariam aos professores das diversas disciplinas a cedência de horas à medida que delas fossem necessitando. Os professores poderiam igualmente tomar a iniciativa de propor aulas dedicadas à área-escola.

O certo é que, durante o 2.º período, só dois ou três professores por turma acabaram por se envolver, até por que os alunos raramente os solicitaram. Alguns queixaram-se que, tendo-o feito, era-lhes respondido que o programa X era muito longo e que estavam muito atrasados. Por essa razão, nas reuniões do fim do 2.º período, decidiu-se organizar o trabalho de outra maneira. Estabeleceram-se, pelo menos, duas manhãs e duas tardes para a área-escola. Os professores cumpriram o seu horário e participariam, quanto mais não fosse, cedendo horas para os alunos trabalharem.

Durante esse tempo, alguns trabalharam na sala de aula ou na biblioteca,

outros foram recolher informações junto de instituições ou fazer inquéritos ou entrevistas, recolher imagens em vídeo, etc. Note-se que muito trabalho de campo foi feito fora do período de aulas por alguns grupos com mais disponibilidade e iniciativa.

Tinha-se estabelecido que todos os grupos apresentariam um trabalho escrito, para além de poderem recorrer a outros meios.

A apresentação dos trabalhos à escola teve lugar na última semana de aulas. Cada turma ocupou uma sala e decorou-a com cartazes, maquetes, etc. Alguns grupos realizaram vídeos que também passaram. Uma turma apresentou uma dramatização, outra organizou uma passagem de modelos. Outra ainda apresentou (e vendeu) doçaria regional de Coimbra.

No ano lectivo de 1991/92 tiveram-se em conta algumas das reflexões e críticas apresentadas no ano passado.

Assim, dentro do Plano de Formação de Escola tiveram lugar acções de formação que praticamente abrangeram todos os professores sobre «Trabalho de Projecto na Área-Escola» e sobre «Avaliação».

Ainda antes do início das aulas, os conselhos de Turma reuniram para planearem o modo de articular a participação de cada disciplina, tendo ficado decidido que cada disciplina cederia duas horas até às reuniões intercalares do 1.º período.

Os professores encarregados do lançamento junto dos alunos seguiram a metodologia do ano transacto.

É interessante constatar que junto dos alunos do 11.º ano o trabalho decorreu com imensa facilidade e enorme interesse. De qualquer modo, todas as turmas já avançaram com a identificação dos problemas que querem tratar, tendo iniciado a recolha de informações.

Todavia, a verdade é que nem todos os professores cumpriram o acordado — ceder duas horas. E assim, uma vez mais, calendarizaram-se dois espaços (manhã ou tarde) para a área-escola.

De qualquer modo, é de registar que a atitude por parte da generalidade dos professores é já diferente. Nalgumas tur-

mas, inclusivamente vários professores debateram objectivos comuns a serem concretizados na área-escola.

Por exemplo: praticamente todos os grupos querem contactar instituições, tendo, para o efeito de redigir uma carta, solicitando informações, marcando entrevistas, etc., ou querem lançar um inquérito por questionário ou realizar entrevistas estruturadas.

Tudo isso pode ter feito nas aulas cedidas pelo Português, cabendo ao professor a correcção dos diversos instrumentos.

Combinou-se ainda que nas datas acordadas para os alunos trabalharem na área-escola estarão presentes em simultâneo mais do que um professor para debaterem com os alunos os seus projectos.

A calendarização prevê a conclusão dos trabalhos até ao fim do segundo período,

ficando o terceiro período reservado para trabalho na aula e apresentação.

Com hesitações, defeitos e erros, foi assim que tentámos concretizar o aspecto talvez mais inovador da Reforma do Sistema de Ensino.

Tememos que, por razões as mais diversas, entre elas a resistência dos professores, a área-escola venha a ter o destino das Tardes Cívicas e Politécnicas, de cujo espírito não nos parece estar muito longe.

Articular a Escola com a Vida, aproveitar todos os saberes para os integrar ou analisar criticamente, habituar a ler jornais, a estar atento ao mundo que os rodeia. Ou, parafraseando o professor Agostinho da Silva: **«Poupar os meninos a ter que dar respostas para terem tempo para fazerem perguntas.»**

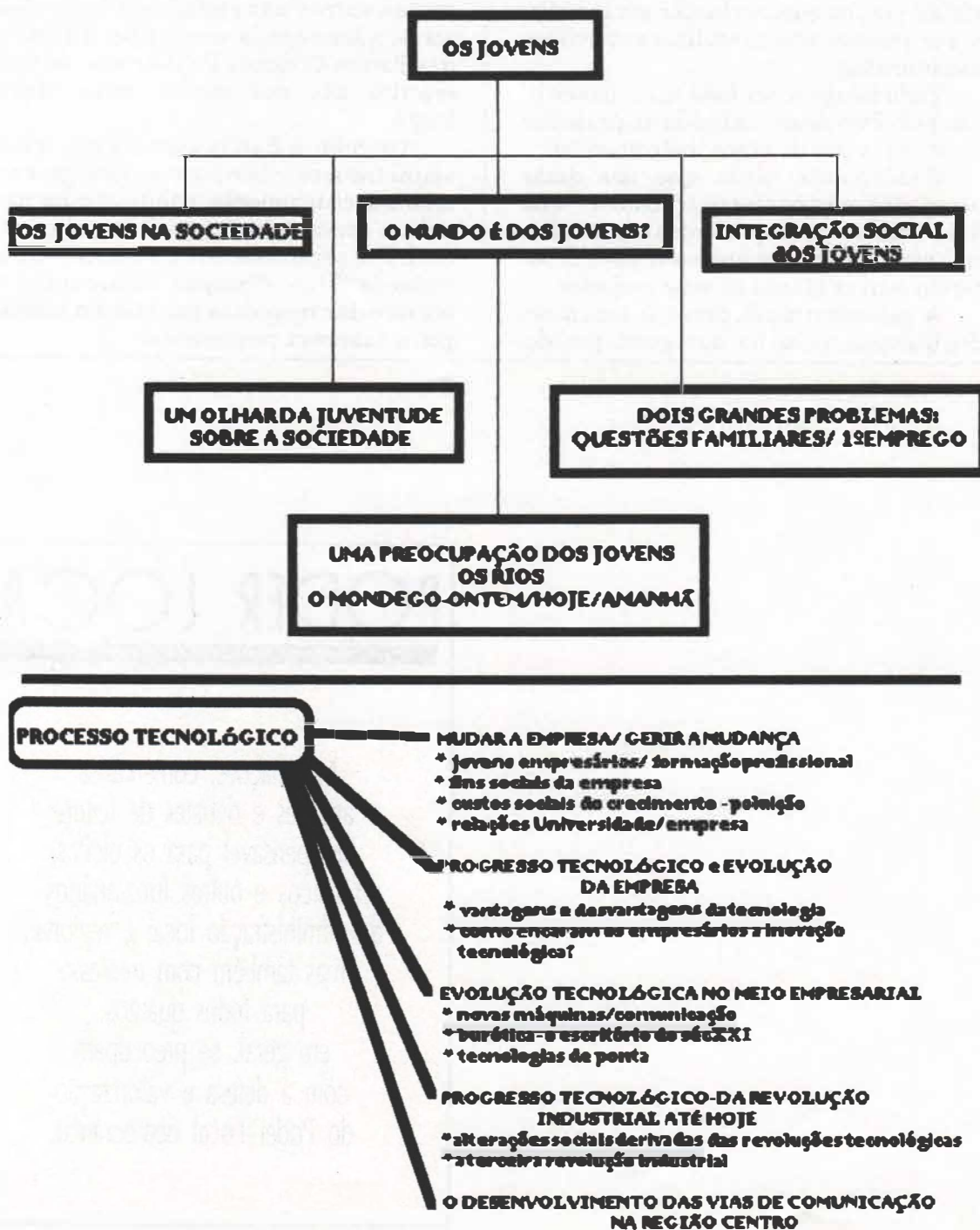
PODER LOCAL

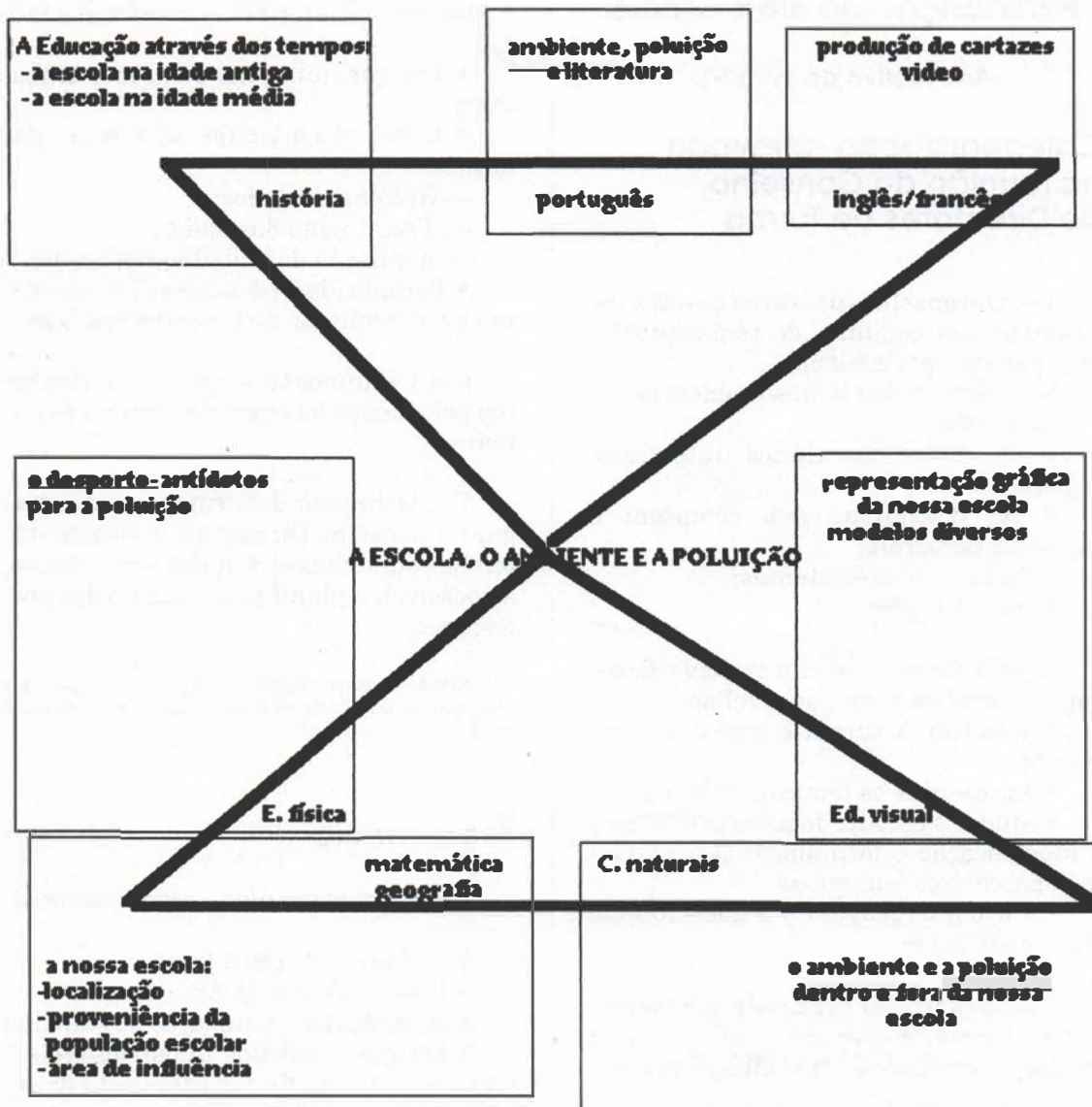
REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO DEMOCRÁTICA

Informações, comentários,
análises e debates de leitura
indispensável para os eleitos,
técnicos e outros funcionários
da administração local e regional,
mas também com interesse
para todos quantos,
em geral, se preocupam
com a defesa e valorização
do Poder Local democrático.

ANEXOS

Alguma documentação de apoio à área-escola.
Escola Secundária de Jaime Cortesão (Coimbra).





ÁREA-ESCOLA
7º ANO
2ª TURMA
1998/91

Planificação da área-escola

Ano lectivo de 1990/91

Calendarização aprovada na reunião do Conselho de Directores de Turma

1 — Os conselhos de turma deverão seleccionar um conjunto de temas/problemas para propor à turma.

Na selecção dos temas/problemas deverão atender:

- Às idades dos alunos (interesses, capacidades,...);
- Às disciplinas que compõem o currículo da turma;
- Aos recursos existentes;
- Às limitações.

2 — Os conselhos de turma deverão escolher o professor responsável por:

- Explicar à turma o que é a área-escola
- Apresentar os temas/problemas;
- Ajudar a escolha do tema/problema e à identificação e formulação dos problemas parcelares (subtemas).
- Formar os grupos e ver que subtema trata cada grupo.

3 — O professor comunicará ao director de turma, e este aos professores da turma, o resultado do trabalho efectuado.

NOTA: Este trabalho terá que estar pronto até finais de Novembro.

4 — Cada professor, de posse dos subtemas escolhidos pela turma, definirá com os outros professores do grupo como pode a sua disciplina colaborar na concretização da área-escola.

5 — Na primeira semana de Janeiro deverá ser marcada uma reunião de conselho de turma para planificar a forma de concretizar o trabalho na área-escola.

Terá que ser definido:

- Como e quem orienta o trabalho inicial dos alunos;

- Que contributo pode dar cada disciplina;

- Em que aulas vão os alunos trabalhar;

- Como calendarizar as tarefas dos alunos.

— Recolha de dados;

— Tratamento dos dados;

— Avaliação do trabalho realizado;

- Periodicidade dos conselhos de turma para avaliação do trabalho realizado.

6 — Os alunos terão de iniciar o trabalho pelo menos na segunda semana de Janeiro.

7 — O director de turma deverá entregar no Conselho Directivo a indicação dos temas e subtemas escolhidos pela turma e, se possível, a planificação feita pelos professores.

NOTA: Tendo por objectivo ajudar à preparação desta área junta-se, a título de exemplo, um conjunto de textos de apoio.

Área-escola

Proposta de um plano organizacional.

1 — Apresentação à turma:

- Dos objectivos da Área-escola;
- Da forma de organização do trabalho
- Outros elementos indispensáveis à compreensão das finalidades desta área.

2 — O professor responsável (de preferência o DT) apresentará à turma os temas, previamente seleccionados pelos professores, que deverão ter em conta os conteúdos das disciplinas.

3 — Os temas deverão ser bem explicados e deve ser dado tempo aos alunos para que reflectam sobre eles antes de fazerem a sua escolha.

4 — Formação dos grupos de trabalho.

- O número de alunos por grupo não é rígido. Na turma pode haver grupos de 2, 3, 4 ou 5 elementos (o número ideal é 4);

- Os professores deverão estar atentos aos conflitos nos grupos e aceitar a sua reformulação ou divisão. No 3.º ciclo estas situações são mais frequentes;

- Os alunos devem ser elucidados sobre as vantagens de saberem escolher os companheiros de trabalho.

7.º e 8.º anos

A turma deverá ter um tema único para trabalhar em conjunto. Deverá ser um trabalho bastante prático.

1 — Escolhido o tema, a turma deverá elaborar o plano de trabalho. Numa primeira fase, cada grupo elaborará o seu plano. Os planos feitos pelos grupos serão discutidos e da síntese da discussão sairá o plano de trabalho da turma.

Antes deverá ser fornecido aos alunos a noção de plano de trabalho e indicações para a sua elaboração. (Este trabalho pode ser feito na aula de Português).

O 1.º plano poderá ser apenas um sumário desenvolvido.

2 — Elaborado o 1.º plano de trabalho: Dividir as tarefas pelos grupos.

Calendarizar as tarefas pedidas aos grupos;

Elaborar outro plano contendo estes elementos;

Cada grupo deverá ficar com uma cópia do plano.

3 — Os grupos deverão elaborar um plano de trabalho para a tarefa que lhes foi distribuída.

4 — Cada grupo deverá escolher um responsável e um secretário. Estas tarefas podem ser rotativas.

5 — A partir daqui o trabalho desenvolver-se-á de acordo com o planificado pelos alunos e professores.

6 — Deverão estar calendarizadas avaliações periódicas.

Alguns exemplos

«Os desperdícios que se podem reciclar.»

1.º plano:

Inventário de desperdícios. A turma deve decidir quais os desperdícios que se podem reciclar;

Estabelecer como tratar o tema.

Aspectos teóricos — Porque há desperdícios?

Qual o efeito dos desperdícios?

Como se podem reciclar?

Há já alguma recuperação? No nosso país? No estrangeiro?

Sempre houve desperdícios?

Aspectos práticos — Que desperdícios podemos recuperar?

Como os vamos recuperar?

Que destino lhes vamos dar?

Um exemplo: recuperar fitas e papéis de embrulho, fazer envelopes, caixas, capas para livros, vender os materiais.

«A história da nossa escola.»

1.º plano — Que aspectos da história da nossa escola vamos estudar?

- Origem do edifício;

- Arquitectura;

- Ocupações anteriores;

- História recente (nomes, cursos, número de alunos...).

Apresentar um trabalho com esses dados,
ou

Elaborar um plano para tornar a escola melhor.

Teriam que:

Calendarizar os convívios;

Estudar todos os elementos referentes ao tipo de convívio;

Organizar todo o convívio.

«A comunicação dentro da escola»

Plano

Que meios de comunicação?

Qual o impacto de cada meio?

Como organizar os diversos meios de comunicação dentro da escola?

Jornais de parede temáticos.

Jornal da escola.

Um programa de rádio.

Um programa de televisão.

Outros temas: Que profissões — Que opções.

10.º e 11.º anos.

1 — Escolhido o tema, este pode ser dividido em subtemas que deverão ser distribuídos pelos diferentes grupos.

2 — Cada grupo deverá reflectir sobre o tema e elaborar um plano de trabalho. A estes alunos devem ser fornecidos dados sobre como elaborar um plano.

3 — Calendarização das tarefas e das avaliações. ▲

Ficha de avaliação do trabalho na área-escola

Identificação do grupo:

N.º do grupo _____ tema/problema a tratar _____

Nome dos elementos do grupo:

_____ N.º _____

Avaliação do trabalho de grupo:

Como tem trabalhado o grupo:

Todos os elementos do grupo têm cumprido as suas tarefas? _____

Os elementos do grupo têm trabalhado com espírito de colaboração ou de concorrência? _____

Todos os elementos têm dado o seu melhor na realização das tarefas? _____

Alguém tem desempenhado o papel de líder? _____ Essa liderança foi imposta ou aceite pelo grupo? _____

Tem sido dada oportunidade a todos os elementos para darem a sua opinião? _____

Como se tem desenvolvido o trabalho:

O grupo está a seguir a planificação? _____

O grupo identificou com facilidade ou dificuldade os principais aspectos do problema escolhido? _____

Quais as principais dificuldades com que o grupo se tem debatido? _____

Qual a opinião do grupo sobre este tipo de trabalho _____

Avaliação global do trabalho desenvolvido:
(Utiliza a escala de 1 a 5)

Apoio proporcionado pelos professores:

Suficiente: _____
Insuficiente: _____ Porquê? _____

Que outras formas poderia assumir a colaboração dos professores? _____

Outras sugestões que consideres oportunas: _____

Consideras este ano o trabalho da área-escola melhor ou pior organizado? _____

Avaliação do trabalho de cada elemento
(Incluindo o próprio)

Colaboração no trabalho de grupo:	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º
• Dá opiniões						
• Aceita as opiniões dos outros						
• Ajuda a resolver conflitos						
• Toma iniciativas/propõe soluções						
• Cumpre com pontualidade as tarefas						
<i>Execução do trabalho:</i>						
• Procurou dados						
• Estudou os dados						
• Recolheu materiais						
• Ordenou materiais e dados						
• Fez leituras sobre os temas						
• Sistematizou ideias						
• Anotou informações						
• Tirou conclusões						
<i>Avaliação global de cada elemento</i>						
<i>Nota: Utilize a escala de 1 a 5</i>						

Olga Freitas (*)

A área-escola na Escola Secundária Infanta D. Maria

Falar sobre a área-escola está a tornar-se um lugar comum na mesma proporção em que continua o desconhecimento sobre essa novidade introduzida no novo Sistema Curricular. De facto, as opiniões emitidas são de tal modo divergentes que permitem concluir que se continua desesperadamente à procura de um modelo teórico que permita, por um lado, facilitar a exequibilidade da área-escola e, por outro, sossegar os espíritos confundidos da maioria dos professores. É inegável que muitas das críticas que se ouvem a um dos aspectos mais inovadores da nova reforma curricular, se devem à falta de informação e sobretudo de formação de professores, e reflectem o receio por parte destes de ultrapassarem uma certa comodidade a que se instalaram. Não duvidemos de que o sucesso da área-escola reside em grande medida na disponibilidade dos professores, no dinamismo que colocaram na execução dos projectos em que se envolveram, e no entusiasmo que

transmitiram às turmas. Não significa que disponibilidade, dinamismo e entusiasmo que mais uma vez são pedidos aos professores já massacrados com tantas exigências, só por si resolvam as dificuldades suscitadas pela implementação da área-escola. Constituindo um factor importante, não chegam para suprir outro tipo de dificuldades sentidas na prática. Estas resultam fundamentalmente da desarticulação dos conteúdos programáticos, sobretudo numa perspectiva horizontal, na excessiva extensão desses mesmos programas, o que explica a relutância por parte de alguns professores em cederem horas para área-escola; e ainda na dificuldade que os professores sentem para se reunirem o número de vezes que julgam necessárias para coordenar e fazer caminhar o projecto. A estas dificuldades juntam-se outras de outro tipo mas não menos importantes, como a falta de espaços nas escolas superlotadas e a ausência de verbas que permitam suprir carências de várias ordens. Estas ligeiras reflexões resultam de uma constatação vivida numa escola que iniciou a experiência dos novos

(*) Presidente do Conselho Directivo da Escola Secundária D. Maria.

currículos e se encontra já no terceiro ano dessa experiência.

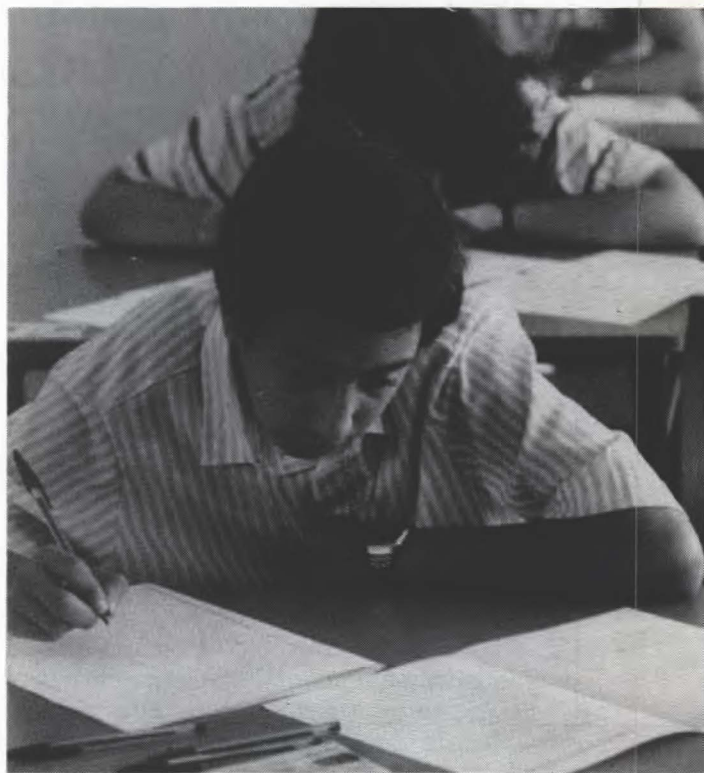
Quando no ano lectivo de 1990/91 iniciámos a experiência dos novos programas no 7.º e 10.º anos com um total de 19 turmas, pôr em prática a área-escola constituiu uma experiência sem precedentes. A falta de tradição de uma área curricular semelhante no nosso sistema de ensino não nos permitia encontrar modelos. A falta de informação e a total ausência de formação de professores constituíam dificuldades de vulto. Como iniciar o processo? Conscientes de que era um começo, foi-se gerando nos professores a convicção de que alguns fracassos seriam inevitáveis, mas tudo o que de positivo resultasse constituiria um sucesso. Tratando-se de uma área curricular, inter e transdisciplinar, era necessário encontrar a via para a elaboração de projectos de turma que se enquadrassem nos objectivos exigidos. Promoveu-se uma reunião com todos os conselhos de turma que iriam estar complicados. Dessa reunião surgiu um tema englobante que poderia plasmar-se numa grande diversidade de subprojectos que seriam oferecidos aos alunos. Admitiu-se também a possibilidade de serem os alunos a proporem um subprojecto que se enquadrasse no tema englobante. Como a nossa escola se situa em Coimbra, esse tema foi denominado «A Descoberta de Coimbra». Encontrada esta via, cada turma seleccionou ou propôs o seu projecto que iria desenvolver durante o ano e cujo produto final teria que apresentar no final do ano lectivo. Evidentemente que nem todos os projectos caminharam com o ritmo desejado e alguns deles acabaram por claudicar. No entanto, o número de projectos bem sucedidos permitiu concluir que a 1.ª experiência foi positiva. No ano lectivo de 1991/92 o número de turmas em experiência eram já 42, o que acarretou dificuldades acrescidas. Contudo a experiência do ano anterior permitiu ultrapassar algumas delas e o resultado final da área-escola foi mais compensador. A título de exemplo vamos descrever dois dos projectos levados a cabo na escola, um deles com uma turma do 7.º ano e outro com uma turma do

agrupamento 1 do 10.º ano. O primeiro, denominado «O Castelo de Coimbra», foi uma proposta dos alunos e nele colaboraram as disciplinas de Português, História, Geografia, E. Tecnológica e E. Física. A turma contou também com a colaboração do Clube de Fotografia da Escola. Os objectivos fundamentais do projecto prendiam-se com a reconstituição do Castelo de Coimbra a partir dos seus actuais vestígios. Uma vez compulsados os recursos de que os alunos dispunham, foram estabelecidas as estratégias para fazer avançar o projecto e logo à partida se pensou o modo de apresentação dos resultados. Cada disciplina participou nos momentos determinados nas várias reuniões. As estratégias postas em prática variavam de acordo com as características das várias disciplinas: pesquisa, histórica, recolha de matérias várias; localização e representação gráfica do castelo primitivo de Coimbra e também dos vestígios que restam dele; saber o que se encontra actualmente nos locais onde se situavam as muralhas primitivas; reportagens fotográficas; inquéritos; palestras por pessoas especializadas a convite dos alunos; etc. A apresentação feita pelos próprios alunos num patamar de uma escadaria da escola foi muito interessante. Constava de uma exposição em que se viam os vários trabalhos realizados pelos alunos, quer no âmbito da pesquisa histórica, quer dos textos por eles elaborados, quer ainda pelos resultados dos inquéritos realizados. Constava também de uma exposição fotográfica e de uma maquete feita em colaboração com o professor de E. Tecnológica, com a utilização de cartão, jornais e gesso. Foi também convidado um dos inquiridos que se entusiasmara com o projecto dos alunos e que se prontificara a colaborar na exposição com os materiais por ele recolhidos durante anos, os quais deu a conhecer numa breve conferência. Convém dizer que esta turma de E. Tecnológica, considerada pela generalidade dos professores como uma turma de baixo rendimento nas diferentes disciplinas, manifestou uma grande criatividade, um gosto enorme pela pesquisa, um forte sentido de cooperação e respeito

recíproco, o que pesou na avaliação final desses alunos.

O outro projecto, mais ambicioso, foi iniciado no início deste ano lectivo e prosseguirá no próximo. Intitula-se «O efeito das chuvas ácidas em Coimbra e sua região». Nele estiveram implicadas as disciplinas de Ciências da Terra e da Vida, Química, Iniciação às Tecnologias de Informação, Inglês e Matemática. Contou também com a colaboração do Clube de Fotografia e do Clube Francês.

Este projecto, que implicava recursos de que a escola não dispunha, contou desde o início com a participação da BP Portuguesa que o financiou na totalidade. Os objectivos finais deste projecto acabaram por extravasar os iniciais, dado que permitiram a participação da turma num projecto europeu de jovens cientistas «Ciência Através da Europa». A pesquisa científica, o desenvolvimento do espírito crítico, o gosto pela experimentação, a reflexão sobre um dos grandes problemas actuais «A poluição», são alguns dos objectivos gerais do projecto. O conhecimento das chuvas ácidas, os seus efeitos e a sua incidência em Coimbra, são alguns dos objectivos específicos do mesmo. Os alunos, orientados pelos professores, fizeram de início uma pesquisa teórica no sentido de recolherem o maior número possível de dados sobre o tema. Nesta fase do projecto contactaram instituições como o Instituto de Meteorologia e Geofísica de Coimbra, a Faculdade de Ciências, nomeadamente o Instituto Botânico, bem como pessoas especializadas que se prontificaram a colaborar. O passo seguinte foi o de comprar e instalar os aparelhos necessários à recolha das chuvas. Um desses aparelhos foi colocado no telhado da escola e o outro no Jardim Botânico, junto ao Instituto Botânico, que se interessou desde o início pelo projecto. Os alunos, muito interessados desde o início, desanimaram quando os dias iam passando e as chuvas não apareciam. Mesmo assim não deixaram de ir todos os dias, às 8 horas da manhã, fazer as medições necessárias. Os resultados iam sendo comparados com os que eram obtidos no aparelho instalado no Botânico. Ao



mesmo tempo, e através do Fax, os contactos com escolas europeias envolvidas no mesmo tema foram sendo estabelecidos. Os registos desse intercâmbio permitiam um conhecimento progressivo da dimensão do problema nos diversos países contactados e um intercâmbio salutar entre as escolas e os seus alunos. Na Semana Cultural, o produto desta primeira fase do projecto foi tornado público. Os alunos realizaram uma exposição excelente e utilizaram o computador, dando a conhecer um programa por eles elaborado, com a orientação dos professores de Informática. Ao mesmo tempo fizeram passar um vídeo que descrevia através do som e da imagem todos os passos do seu projecto.

É de facto um dos projectos mais bem sucedidos e que prosseguirá no próximo ano ainda com o apoio da BP Portuguesa, o que também vem demonstrar a necessidade de um intercâmbio entre as escolas e empresas. Talvez esteja aqui uma das vias para que as escolas possam resolver alguns dos problemas com que se debatem quando pretendem implementar iniciativas com alguma qualidade. ▲

Linhares de Castro (*)

À espera da área-escola

Estamos à espera dela, a ÁREA-ESCOLA, tão falada nas salas dos professores, nas reuniões, nas acções de formação, nos artigos de opinião de jornais e revistas.

Em boa verdade, se a memória não se revelar curta nem nos atraiçoar, já lhe experimentámos a «antepassada», a área cívica e politécnica que, nos idos da revolução de Abril de 1974, fez escola nas nossas escolas, contra ventos e marés. Os ventos políticos foram, então, mais fortes e mataram a pobrezinha, quando ainda muito havia a esperar do dinamismo e do entusiasmo que conseguira espalhar à sua volta, comprometendo professores e alunos a buscarem uma escola mais atraente, mais ligada à vida, mais consciente, mais útil, mais interessante.

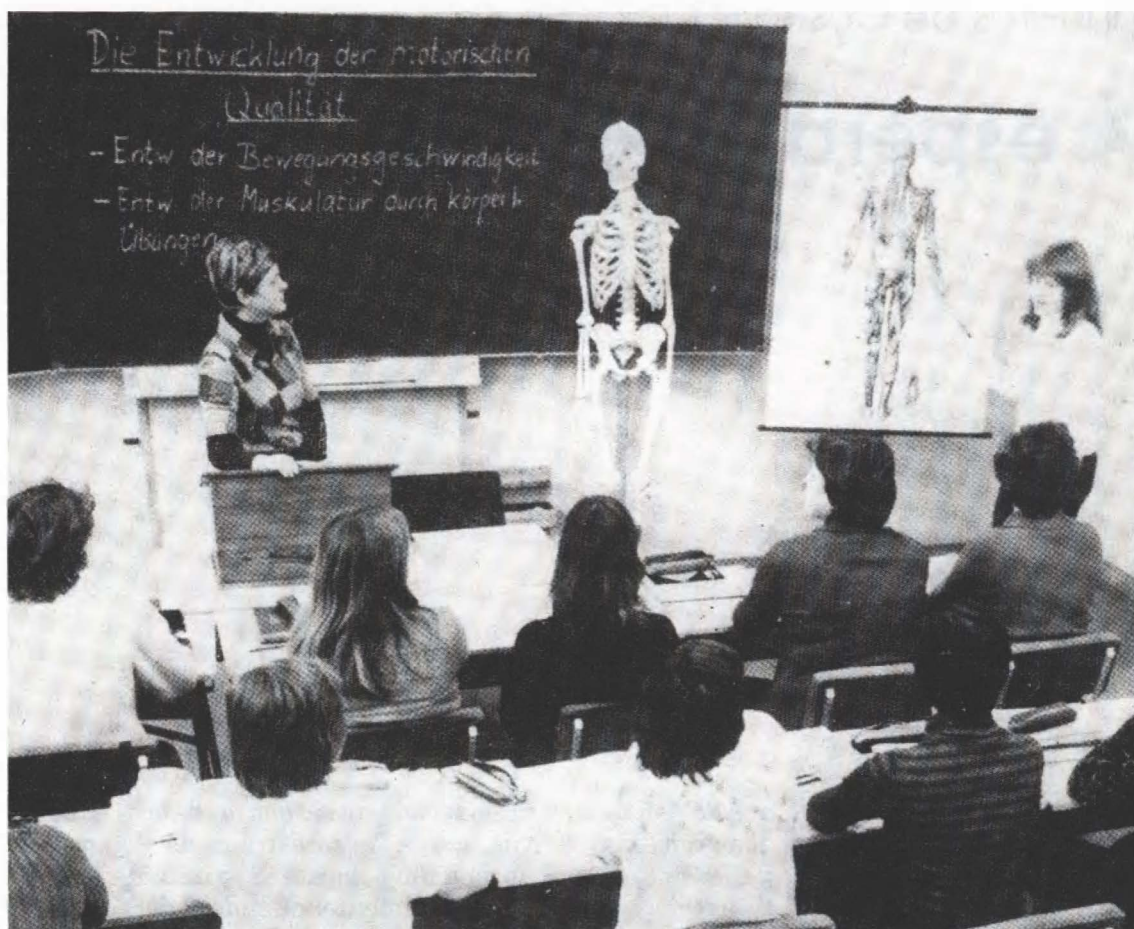
Mas aconteceu-lhe o que se sabe: primeiro estrangularam-na devagarinho, mais tarde sufocadamente e ninguém falou no assunto durante uns anos, a não ser meia dúzia de atentos cidadãos que sempre acreditaram que *aquela* era um caminho

possível no sentido das mudanças educativas, que a larga estrada da democracia abria a um povo até aí oprimido e inculto.

Subitamente, quando a década de 80 caminhava para o fim e o cavacal reino chegou com ares de querer ficar, o sistema educativo começou a procurar afanosamente resposta para as necessidades da mudança nacional, da integração num espaço político mais amplo; legislou-se, legislou-se, legislou-se e «descobriu-se» que era urgente encontrar uma área de «convergência de actuação de alunos, docentes e comunidade, na qual se consubstanciará a identidade própria de cada escola e se poderão expressar as componentes regionais», como se pode ler no documento sobre a reorganização dos planos curriculares elaborado em 1987 por um grupo de trabalho coordenado pelo Professor Fraústo da Silva.

E *ela* entrou na vida de cada um de nós. Para alguns, reentrou, como um velho amor que volta ao convívio de quem sempre lhe quis bem e nunca a esqueceu. Modificada, é verdade, menos ganga e mais Lacoste, mas apesar de tudo, ela!

(*) Presidente do Conselho Directivo da Escola C+S Martin Freitas, Coimbra.



Cada um a verã hoje a seu modo, claro. Pela minha parte, vou dizer como a imagino a funcionar na minha escola, situada no coração da cidade de Coimbra, com um corpo docente estável e de uma faixa etária maioritariamente acima dos 40 anos.

Comecemos por uma ponta da meada.

Que não vai ser fácil, não vai.

Tenho a convicção de que passaremos um ano a buscar soluções, a ajustar estratégias, a evitar *in extremis* armadilhas que nós próprios montaremos e que chegaremos ao próximo mês de Junho com a sensação estranha de que não fizemos tudo o que era desejável e aconselhável.

Tentaremos aprender com a experiência dos outros. E em Coimbra, durante

dois anos, o lançamento da reforma curricular funcionou em cinco estabelecimentos de ensino, onde se terá acumulado um saber de experiências feito que não é dissipando.

Se possível, vamos dinamizar contactos com professores dessas escolas, pô-los em ligação connosco, ouvi-los, «cabular» os seus apontamentos, sorver os seus conhecimentos da matéria.

Aliás, nós mesmos temos na Martim de Freitas cinco colegas que acompanharam os anos experimentais, que realizaram já acções de formação e de informação, pondo ao dispôr da nossa escola o manancial de dados que recolheram junto dos professores com quem trabalharam, e que serão preciosos conselheiros da acção que vier a ser desenvolvida.

Mas, do ponto de vista da estrutura da escola, o conselho pedagógico deverá levar até às últimas consequências as responsa-

bilidades que lhe estão cometidas, ganhando o espaço da autonomia escolar que, consignada em lei, só se atingirá se nós nela acreditarmos, por ela lutarmos, exigirmos que se cumpra na sua plenitude. É que sem autonomia, muito difícil se tornará cumprir projectos e planos que só serão completamente entendíveis no contexto de cada estabelecimento escolar.

À cabeça, o conselho pedagógico terá que intervir na concepção da formação contínua dos docentes da escola, sem a qual pouco ou nada mudará. Sabe-se que o êxito da reforma educativa passa fundamentalmente pela mudança de atitudes de todos os intervenientes no processo educativo, com começo lógico nos professores.

Se não investirmos na formação para a mudança, também não devemos esperar muito êxito da área-escola. Todavia, nós pensamos que esta pode ser uma boa oportunidade para os alunos aprenderem mais da vida, da realidade que os rodeia, servindo-se de um currículo aberto que lhes é proporcionado e que os deve interessar.

Por isso mesmo, o conselho pedagógico acompanhará de muito perto todos os projectos que vierem a ser desenvolvidos, sugerindo, ajudando a definir, aprovando. Não se aceitam silêncios...

Depois do pedagógico, o director de turma será, em nosso entender, a peça-chave em todo o processo. A partir de agora, com a área-escola e com a implantação do novo modelo de avaliação, começa a ganhar terreno a noção de escola horizontal, a das turmas, comendo espaço à escola vertical, a dos grupos disciplinares.

É nossa convicção que o trabalho dos diversos grupos irá sendo atenuado pouco a pouco, com os docentes a reconhecerem muito mais utilidade no trabalho em grupo de classe de que no acerto de agulhas disciplinares.

Com efeito, a área-escola conduzirá inevitavelmente cada turma a desenvolver projectos próprios — que confluirão para o processo global, claro — que relativizarão o trabalho de coordenação disciplinar.

Assim sendo, a organização do traba-

lho da turma vai, pois, ser cada vez mais importante e exigir mais reforço, pelo que o director de turma representará um papel único no processo.

Pedir-se-lhe-á criatividade, capacidade de liderar dois grupos com características próprias e diferentes — o dos professores e o dos alunos —, assumpção de riscos inevitáveis numa actividade que agora se inicia e em que não há certezas. Apetece parafrasear o poeta e dizer que também na área-escola «não há caminho, o caminho faz-se andando».

Na Escola C+S Martim de Freitas, o ano lectivo começou com uma acção de sensibilização para os directores de turma dos 5.º e 7.º anos, assente em dois vectores: o novo modelo de avaliação e a abordagem de algumas propostas de trabalho para serem posteriormente desenvolvidas pelos alunos na área-escola. Antes disso, porém, eles foram cuidadosamente escolhidos, sensibilizados para aquilo que entendemos ser um trabalho de exigência e de rigor, solicitados a declararem se se sentiam ou não «com forças» para investirem emotiva e profissionalmente no projecto.

Estes cuidados têm uma justificação: poderão chamar-nos pessimistas, mas, em boa verdade, não estamos a contar com grande apoio da parte do Ministério da Educação, nesta fase da generalização da reforma curricular. Mesmo que não queiramos pôr em causa a vontade de muitos responsáveis no sentido de fazerem as coisas bem feitas, sabe-se que os procedimentos ao nível dos sistemas educativos têm um atraso normal de uma ou duas décadas. Ora, está por saber se as rotinas instaladas na máquina do aparelho central vão ser quebradas mais depressa do que a experiência determina, ou se o Ministério vai remeter para os professores a responsabilidade pelo que se vier a passar, retirando comodamente o rabinho da frincha da porta...

A avaliar pelo andar da carruagem, o Ministério continuará no seu imparável rame-rame burocrático, mais preocupado no preço da caixa de clips do que no aproveitamento escolar e educativo dos alu-



nos. Embora diga o contrário, criará os constrangimentos administrativos que bloquearão as inovações que as escolas se mostram dispostas a fazer. Oxalá nos enganemos, mas alguns exemplos bem recentes fazem crer que pouco ou nada mudará para as bandas da Avenida 5 de Outubro.

Teremos que ser nós, os professores, a gerir bem o pouco que vai ser posto à nossa disposição, para dele tirarmos o melhor aproveitamento pedagógico.

Mas que fique claro: não vai ser possível fazer a reforma curricular sem meios, sem autonomia, sem autoridade para decidir no melhor sentido.

Logo, ou o Ministério da Educação nos dá estes instrumentos, ou adeus, minhas encomendas, que estamos conversados.

Dentro dos princípios estipulados no Estatuto da Carreira Docente queremos ver cumpridos na plenitude os nossos direitos e os nossos deveres, dando à escola o que é possível dar na situação actual.

Uma coisa é certa: temos todos que reforçar o trabalho responsável que a área--escola vai exigir, como forma de podermos afirmar a própria profissão docente.

Autarquias: é agora ou nunca...

A Junta de Freguesia de Santo António dos Olivais, onde se situa a C+S Martim de Freitas, vai ser solicitada a participar nas actividades da área-escola. Queremos que ponha à nossa disposição a sua capacidade institucional para que a nossa escola se abra à comunidade, para que ela penetre na actividade local, de acordo com o que vier a ser definido pelas turmas e pelo órgão de direcção pedagógica.

Não vale a pena fugir a esta realidade: a área-escola só tem sentido se incorporar componentes locais, quase a única razão de ser da intervenção da autarquia na escola.

Sabemos por experiência como os poderes locais são pouco sensíveis aos problemas das escolas. Se exceptuarmos algumas intocáveis boas-vontades, as autarquias conhecem pouco destas coisas da educação, não querem conhecer e têm raiva a quem conhece.

E das duas uma: ou se dispõem desta vez a fazerem uma intervenção convincente, ou definitivamente perdem o comboio educativo e não mais terão autoridade para reclamarem o que quer que seja.

Por seu lado, as escolas têm que mostrar que o seu interesse na colaboração do poder autárquico não é meramente interesseiro: não pretendem só esta ou aque-

la obrinha acabada em tempo oportuno, mas desejam mesmo uma recíproca e vantajosa colaboração, em que cada um dá o que pode ou o que tem. Mesmo que seja pouco, tem de ser de boa vontade.

E os pais, claro...

Aos pais vamos exigir mais responsabilidade no acompanhamento dos seus filhos, numa luta que adivinhamos difícil, contra a ideia de que a escola é o depósito onde as crianças ficam guardadas e os professores, simpáticas amas-secas, obrigados a aturarem caprichos e incapacidades caseiras.

Reconhece-se que a escola actual tem vindo a desempenhar cada vez mais os papéis que tradicionalmente cabiam às famílias. É um complexo processo social dos nossos dias, que se entende, mas que começa a ser invertido em vários países.

Os pais não podem lembrar-se da escola apenas na altura da escolha das turmas da manhã ou da tarde, ou duas semanas antes do final do 3.º período, quando o que tiver que ser já aconteceu.

A área-escola clama pela vida, a vida existe também fora das paredes da escola, a escola insere-se na comunidade e a comunidade tem uma imprescindível palavra a dizer na formação dos cidadãos.

Se os pais não entenderem que a área-escola ajudará à maturação e ao crescimento dos seus filhos, que adquirir educação não é só fazer contas certinhas, ou papaguear os países da Europa (a propósito, o leitor sabe mesmo os nomes de todos?), certamente que não estão a contribuir da melhor maneira para a educação dos seus filhos.

Enquanto profissionais da educação, não devemos recluir assumir a totalidade do nosso papel no encaminhamento possível dos progenitores das crianças com que trabalhamos quotidianamente. Sem exorbitarmos das nossas responsabilidades, obviamente, mas também sem enjeitarmos a autoridade que nos advém de conhecermos os alunos melhor do que quase toda a gente.

Há síntese possível?

Seguramente que não é possível resumir o que se pretendeu dizer. Nem isso interessará sobremaneira.

Ao som do nosso empenhamento, passámos para o papel um desorganizado rol de preocupações, para as quais gostaríamos de encontrar boas respostas.

Quando fizemos a planificação do ano lectivo que ora começa, a área-escola foi um dos quebra-cabeças com que nos debatemos.

Como a organizar no reduzido espaço físico de uma escola sobrelotada como a nossa?

O que fazer para que todos nós, professores, não nos sintamos desajustados no papel de orientadores de uma área para a qual não temos preparação específica e não optemos por fazer cair os braços e deixar correr o marfim?

Que meios e autonomia nos serão dados para flexibilizarmos o funcionamento, habitualmente pesado, da escola?

Daqui a um ano teremos as respostas que nos faziam jeito agora e talvez possamos dizer que valeu a pena, que tudo correu pelo melhor, que as expectativas foram largamente ultrapassadas e que o apoio que nos foi dado esteve à altura da tarefa.

Se não pudermos, paciência.

Mas uma coisa fica assente: partimos para a área-escola com muito entusiasmo e alguns sonhos. Afinal, se a voz dos poetas é a voz da verdade e um deles disse, um dia que «pelo sonho é que vamos», estamos seguramente no caminho certo.

Todavia, se alguém quebrar a caixa chinesa dos nossos sonhos, da nossa vontade e dos nossos desejos de construir uma escola melhor, terá que se sujeitar a um implacável ajuste de contas.

Procederemos como o patrono da nossa escola, o alcaide de Coimbra, Martim de Freitas: resistiremos, suportaremos corajosamente o cerco que nos fizeram e não nos renderemos. Nem que D. Afonso III volte a Coimbra... ▲

PODER LOCAL

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO DEMOCRÁTICA

N.º 119 — Outubro de 1992

EDITORIAL

REGIONALIZAÇÃO NA CEE

Luís Sá **Regiões e Regionalização
na Comunidade Europeia**

Luís Sá **A discussão dos conceitos**

Luís Sá **O panorama na Europa Comunitária**

AMBIENTE

Francisco Maria do Ó Pacheco **A intervenção do PDM no
ambiente de Sines**

SEGURANÇA E AUTARQUIAS

Francisco Maria do Ó Pacheco **A protecção civil
e o Poder Local**

CULTURA

Carla Marina **Biblioteca e desenvolvimento**

TOXICODEPENDÊNCIA

Demétrio Alves **Autarquias e toxicodependência**

LEGISLAÇÃO

O que se fez e não fez na Assembleia da República

NOTÍCIAS BREVES

Emília Sèabra, Fátima Almeida,
Fernando Vasconcelos, Rosário Gama, Vera Repolho

Área-escola: Observação e «Estudo de Caso»

Do entendimento do modelo teórico
ao entendimento dos actores intervenientes
no projecto (*)

I — Introdução

Uma das sub áreas constituintes de um Curso de Animadores de Formação contextualizada à volta da «Observação e Estudo de Caso.»

A experiência do lançamento dos novos programas constitui o alvo privilegiado deste trabalho e no seu desenvolvimento utilizaram-se instrumentos de investigação com vertentes qualitativas e abordagens simplificadas de natureza etnográfica e antropológica.

A recolha de dados foi efectuada numa escola secundária implicada na experimentação da Reforma Educativa.

Com todas as contingências que pressupõe um «Estudo de Caso», foi nossa intenção produzir reflexões, detectar bloqueios, produzir estímulos, desfazer ambiguidades...

(*) Trabalho efectuado no âmbito do Curso de Animadores de Formação, promovido pela Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente. Os autores são formandos deste Curso.

Mais além teríamos em vista contribuir para o sucesso da Reforma...

II — Importância e limitações do trabalho

1 — Importância

Este estudo permitiu-nos um contacto próximo com os actores que, directa ou indirectamente, intervém no processo educativo e na implementação da experiência.

Delimitámos a nossa pesquisa à análise do «reforço» disciplinar que a «área-escola» pode concretizar através da horizontalidade e verticalidade préconcebida, qual corredor intracurricular, que prefigura áreas de liberdade e intercomunicabilidade.

A mudança podia «estar aqui», pelo menos outros cenários pedagógicos...

2 — Limitações

Para desenvolver um trabalho desta

natureza seria necessário dispor de uma série de condições de que o grupo de trabalho não usufruiu devido aos inúmeros factores que abaixo se discriminam, tendo desta forma ficado limitada a sua abrangência.

Um processo de investigação qualitativa pressupõe o recurso a instrumentos de recolha morosos (entrevista, análise de documentos, etc.) e as horas que nos foram atribuídas para a sua concretização foram insuficientes. Fizemos, pelo menos, um ensaio...

Para além deste facto outros se poderiam enumerar:

1 — O tempo exíguo para nos debruçarmos com profundidade sobre os fundamentos teóricos mais recônditos da área-escola;

2 — A precaridade das condições temporais e espaciais para a organização das entrevistas a alunos e professores;

3 — A dificuldade em concretizar contactos, por incompatibilidade de horários e ou indisponibilidade dos entrevistados;

4 — A relutância da parte de alguns em serem inquiridos sobre um tema que não dominavam;

5 — A dificuldade em conciliar horários entre os cinco elementos da equipa de trabalho, dados os seus inúmeros afazeres profissionais, limitativos da sua formação em alternância que assumiram e ainda, infelizmente, por regulamentar.

III — Âmbito e objectivos do trabalho

3.1 Âmbito

O objectivo do trabalho formatou-se na observação e estado de um «caso» que a conceptualização teórica nos parece prefigurar situações inovadoras e ser susceptível de criar novos ritmos e imagens pedagógicas numa das escolas secundárias de Coimbra.

O grupo, após análise do documento fornecido pelos formadores do Curso (Anexo A), decidiu tratar o ponto 2.3 «do

reforço das componentes disciplinares através da área-escola e das actividades curriculares não-disciplinares». À volta deste pressuposto consubstanciou-se um problema — ponto de partida: «a área-escola — do entendimento do modelo teórico ao entendimento dos actores intervenientes no projecto».

3.2 Objectivos

— Reflectir sobre a fundamentação teórica da área-escola enquanto componente da Reforma Educativa.

— Ouvir alunos e professores sobre a aplicação prática da área-escola.

— Analisar dados fornecidos pelas investigações teórica e prática.

— Retirar as conclusões possíveis.

IV — Metodologia

Optou-se por uma reflexão conjunta que perspectivasse um enquadramento teórico de instrumentos facilitadores de uma investigação qualitativa com predominância de metodologias etnográficas com o seguinte percurso:

4.1 Do modelo teórico:

— Estudo de legislação e outra documentação relativa à área-escola;

— Análise comparativa entre o modelo teórico da «área-escola» e o «Projecto-educativo» da escola secundária em estudo.

4.2 Do modelo teórico às práticas:

— Análise comparativa dos diversos projectos da escola envolvidos na área-escola;

— Selecção de dois «projectos de turma», cuja arquitectura era facilitadora de uma maior aproximação ao modelo teórico;

— Elaboração de instrumentos de

investigação: guiões de entrevistas destinados aos alunos e professores envolvidos nos projectos seleccionados. (Anexos B e C).

4.3 Aculação das práticas:

— Entrevistas gravadas aos professores (14) e alunos (duas turmas).

4.4 Tratamento de dados:

- Descodificação das entrevistas gravadas;
- Reflexão sobre os conteúdos;
- Conclusões.

V — Enquadramento conceptual e fundamentação teórica

5.1 — A aprovação, no ano de 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo, obrigou o Governo da República à publicação de legislação complementar que garantisse a realização dos princípios gerais nela configurados.

Estava lançada a Reforma do Sistema Educativo.

Uma das suas dimensões visava a reorganização curricular e pedagógica da escola portuguesa.

Necessidade sentida por todos os intervenientes directos no acto pedagógico, facilmente se compreende que esta dimensão da Reforma Educativa tivesse monopolizado a atenção de todos e que em torno dos projectos apresentados pela Comissão de Reforma se tivesse gerado uma discussão nem sempre objectiva ou liberta de preconceitos mais ou menos corporativos.

Dois projectos se encontravam no centro da discussão: a proposta de reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário e o projecto designado por Escola Cultural.

5.2 — O carácter mais geral do projecto designado por «Escola Cultural» propunha fundamentalmente um modelo de escola compatível com os princípios consignados na Lei de Bases.

A comparação entre este projecto e a proposta de reorganização dos Planos Curriculares era inevitável, pois que um plano de reorganização curricular também pressupõe um modelo de escola e uma leitura (outra) da mesma lei fundamental.

A leitura feita pelos propositores deste projecto privilegia, como traves mestras do processo curricular, princípios fundamentais: «a promoção do sucesso escolar e educativo; o sentido integrador da aquisição educativa; a dimensão participativa nas actividades educativas; a formação para a educação permanente». (Fraústo da Silva, 1987: 189).

A prossecução destes objectivos enquadra-se no entendimento da escola como Centro Educativo «orgânica e fundamentalmente interactuante com o meio e com os outros centros educativos» (Fraústo da Silva, 1987: 181).

O conceito de Centro Educativo compreende a aceitação de uma comunidade alargada «organizada e sensibilizada para a construção de um projecto de desenvolvimento dos seus recursos humanos, que não pode confinar-se ao tempo e ao espaço escolares, mas tem de alargar-se a outros tempos e espaços, associando a dimensão escolar à dimensão extra-escolar, de modo a identificar e concretizar respostas educativas próprias» (Fraústo da Silva, 1987: 181).

Assim, a Escola/Centro Educativo, ao configurar-se como espaço de intervenção livre e democrática, ao afirmar-se como comunidade autónoma que, no pleno exercício da sua autonomia, com outros colabore, seria o tempo e o lugar propiciador do sucesso não só escolar mas *educativo*, da participação e da formação de todos os seus elementos.

Propõe-se assim um modelo de escola que, nas suas *práticas institucionais*, viabilize o currículo explícito, manifestamente orientado para a formação de cidadãos livres, intervenientes, críticos e solidários,

detentores de uma sólida formação cultural, necessária aos desafios de novas aprendizagens com que a sociedade contemporânea o confronta.

A proposta de uma área curricular não disciplinar, designada por «área-escola», ganha sentido neste contexto.

Espaço de inovação, surge como proposta de experiência desta nova dimensão da escola e compromisso possível entre a tradição centralizadora e a proposta de regionalização dos programas contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ao impor-se como área curricular, propõe-se estimular a inovação dos métodos e práticas de ensino capazes de favorecer um saber autoconstruído, multidisciplinar e interveniente.

5.3 — O projecto da Escola Cultural, ou como posteriormente se designou «Escola Pluridimensional», valoriza as diversas dimensões que a escola deve ter se quiser ser um verdadeiro espaço de educação.

Há assim uma primeira dimensão, largamente desenvolvida pelo autor, entre escolarização e educação.

A escola portuguesa tem, até hoje, privilegiado a escolarização, isto é, a aprendizagem formal de um saber construído, identificado com o discurso científico de tradição positivista. É a escola curricular, unidimensional.

Mas a educação é a abertura a outras formas de conhecer e de sentir. «A escola cultural é a escola centrada na cultura e não na ciência. A ciência está lá, mas dentro da cultura e como uma importante forma de cultura. Também lá estão a arte, a moral, a política, a técnica, a filosofia, a religião.» (Patrício, 1987 b:44).

Todas estas manifestações da cultura devem caber na e à escola, local privilegiado de educação. Assim, a verdadeira escola cultural deve ser uma boa escola curricular.

Mas esta dimensão é, por natureza, mais formal, mais constrangedora: «Sabemos [...] que ela é forçada a ser dominantemente e em inúmeros casos exclusivamente, o espaço para a transmissão do currículo, expresso ou solicitado nos programas.» (Patrício, 1987a:64).

É preciso, pois, conceder à escola outras dimensões que sejam momentos e espaços de liberdade. Liberdade desde logo, pelo carácter voluntário que devem assumir as actividades extracurriculares que a escola proporcione; liberdade pela ausência do constrangimento que uma avaliação formal produz; liberdade nas relações que se estabelecem entre o professor dinamizador e os alunos empenhados num mesmo projecto comum.

É neste espaço de liberdade que se desenvolverão os valores éticos, estéticos e cívicos que a educação deve veicular.

Tal é a função privilegiada da dimensão extracurricular da escola. Mas as duas dimensões até agora enunciadas não podem limitar-se a coexistir na escola. Têm de conceber-se em harmonia.

Daí uma terceira dimensão interactiva. «A dimensão interactiva é muito importante. É ela que garante que as duas outras dimensões não sejam paralelas uma à outra, estanques, sem comunicação entre si. A escola cultural é uma escola una [...]» (Patrício, 1987 a:68).

Esta unidade pressupõe que também a dimensão curricular seja compreendida de forma diferente como espaço «de trabalho constituinte de saber». (Patrício, 1987b:43).

5.4 — A clara distinção das três dimensões que a escola comporta, a reafirmação do carácter mais formal da dimensão curricular em oposição ao carácter libertador da dimensão extracurricular, em que o clube assume a dimensão de comunidade espiritual, na tradição de convívio de que as tertúlias são símbolos paradigmáticos, distinguem este projecto do anterior que assume que «é na modificação do entendimento da escola, da sua reinvenção que se joga a verdadeira Reforma da Educação». (Fraústo da Silva, 1987; 182).

5.5 — Os projectos até agora sucintamente apresentados constituíram bases de trabalho no âmbito do lançamento da Reforma do Sistema Educativo. A Comissão por esta responsável aceitou, como modelo institucional da escola portuguesa, a Escola Pluridimensional.

A reforma da dimensão curricular tem



por base a proposta da reorganização dos planos curriculares, com as alterações decorrentes da discussão pública a que foi sujeita.

A aceitação conjunta destes dois projectos remeteu a área-escola, no relatório final apresentado pela Comissão, para a dimensão interactiva que o modelo de escola pluridimensional comporta, como parece entender-se do quadro genérico proposto para a gestão do crédito global de horas a ser distribuído a cada escola, no âmbito das actividades de complemento curricular e de interacção:

Entende a CRSE que o crédito global de horas pode ser gerido distribuindo-o em actividades extralectivas, de interacção e mesmo em apoio a actividades lectivas, dentro do seguinte quadro genérico:

a) Relativamente às actividades extra-lectivas, principalmente no funcionamento de clubes escolares, mas também em projectos e em actividades de interacção;

b) Relativamente ao apoio às actividades lectivas, em projectos e actividades de interacção que nelas tenham a sua origem

e ainda em actividades conjunturais de compensação educativa;

c) Relativamente a actividades interactivas diversas das mencionadas, por decisão apropriada dos órgãos de direcção e gestão pedagógica da escola.

*A CRSE considera que, no que respeita ao plano das formas de organização do trabalho escolar, o conceito de área-escola constante da proposta de reorganização dos planos curriculares insere no 1.º volume dos **Documentos Preparatórios** se integra no modelo de Escola Pluridimensional que está presente no espírito e na letra da Lei de Bases, dentro da ideia fundamental comum de que deve ser atribuído a cada escola um crédito global de horas de que esta fará a gestão pedagógica mais adequada (Comissão, 1988: 62).*

O Decreto-Lei n.º 268/89, que legaliza a reestruturação curricular, define como objectivos da área-escola «a concretização dos saberes através de actividades/projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos».

Numa primeira fase, as 110 horas

máximas previstas para esta área serão inseridas no tempo das disciplinas envolvidas no(s) projecto(s), prevendo-se, numa segunda fase, a atribuição de créditos horários próprios.

O despacho n.º 142/ME/90, que aprova o plano de concretização da área-escola, não é menos vago na proposta de articulação desta área curricular com as actividades da dimensão extracurricular e interactiva que o modelo de escola adoptado comporta.

A conciliação das duas propostas em análise, que nos parecem senão inconciliáveis pelos menos diferentes, a ausência de orientações que permitissem na fase de implantação a conciliação que a sua adopção conjunta faria prever, oferecem motivos de reflexão bastante que fundamentam as questões propostas aos professores intervenientes na aplicação experimental da Reforma Curricular.

Bibliografia

Comissão de Reforma do Sistema Educativo 1988, *Proposta Global de Reforma Relatório Final*, Lisboa, ME.

Fraúeto da Silva, J. J. R. et al., 1987, «Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário», *Documentos Preparatórios* — I, CRSE, Lisboa, M. E.

Patrício, Manuel Ferreira 1987a, «A Escola Cultural: Sua Natureza, Fins, Meios e Organização Geral», *Documentos Preparatórios* — I, CRSE, Lisboa, ME.

Patrício, Manuel Ferreira, 1987b, «A Escola Cultural face à Escola Curricular», *Da Escola Curricular à Escola Cultural*, CRSE, Lisboa, M. E.

VI — Descrição, caracterização, discussão e análise dos resultados

6.1 — Dos professores

Introdução

A análise do modelo teórico que presidiu à criação da área-escola complementada pela análise do Projecto Global da Escola, levou-nos à elaboração de um guião de entrevista dirigido aos professores (Anexo

B), onde tentámos plasmar as interrogações levantadas, quer a propósito da concepção do modelo teórico inserido no contexto global da Reforma Curricular e da Reforma do Sistema de Ensino, quer acerca dos problemas decorrentes da articulação deste modelo teórico com a sua implementação na prática, atendendo às realidades das nossas escolas, dos nossos alunos, e sobretudo dos agentes veiculadores da Reforma que são os docentes.

Os alvos desta entrevista foram os professores envolvidos em dois projectos — turma que seleccionámos.

De uma maneira geral, talvez até por algumas das colegas entrevistadoras também fazerem parte do corpo docente da escola e se encontrarem na experiência da Reforma Curricular, a receptividade à realização das entrevistas foi boa e a maioria dos professores entrevistados, uma vez esclarecidos sobre os objectivos, natureza e amplitude do nosso trabalho, passou de uma atitude mais ou menos defensiva a uma atitude aberta e cooperante.

Foi bastante difícil tratar os dados recolhidos nestas entrevistas, visto que os docentes se mostraram um pouco reticentes em relação à gravação das conversas e optou-se por ir registando por escrito as respostas obtidas.

Este método de recolha deu azo a que alguns dados se perdessem por exigir uma certa destreza jornalística (para a qual ainda não estávamos treinados!). Registrar, por escrito, uma conversa ocorrida ao vivo, com a agravante do domínio que o público entrevistado tem da palavra, dificultou-nos um pouco a desmontagem entre o «discurso efectivo» e o «discurso oculto».

As perguntas realizadas no guião da entrevista (Anexo B) foram agrupadas para tratamento neste trabalho: **Quanto às expectativas** (Grupo I, perguntas 1, 1.1, 1.2, e 2); **Quanto ao entendimento do modelo teórico** (Grupo II, pergunta 1); **Da exigência da intercomunicabilidade** (grupo II, perguntas 2 e 3); **Quanto às práticas** (Grupo II, perguntas 4, 5 e 6); **área-escola e ou complemento curricular** (Grupo II, pergunta 7).

Quanto às expectativas...

Ao longo das entrevistas foi possível detectar posicionamentos diferentes dos professores relativamente à forma de estar na e com a Reforma Curricular.

Enquanto uns dizem participar voluntariamente na experiência e vêem nela uma oportunidade de actualizar conhecimentos e processos, outros emergem dela por imposições institucionais.

Constata-se, apesar de tudo, um desejo de participação quase generalizado: nuns casos por simples curiosidade, noutros pela oportunidade de construir campos de «formatividade» com reflexos acrescidos da carreira docente, aqui e além outras razões «mais reflectidas» que quase sempre se ligam mais ao desafio que se lhes coloca e às mudanças de atitudes e representações pedagógicas dos professores, julgadas fundamentais.

Quanto ao entendimento do modelo teórico...

Colhe-se a opinião generalizada de que os professores entrevistados não interiorizaram plenamente a conceptualização do modelo teórico da área-escola e nalguns casos desconhecem as suas finalidades próximas; os seus objectivos fundamentais.

Há uma fuga à questão proposta, revertendo as respostas a favor de factores que muito têm a ver com dificuldades de implementação. Aqui, insistem na extensão dos programas, no processo de consecução considerado impositivo e há até quem confunda uma componente curricular não disciplinar com uma semana cultural.

Da exigência da intercomunicabilidade...

Embora afirmando não ter sido feita nenhuma reflexão e análise conjunta dos programas a maioria dos entrevistados refere que não existe articulação horizontal entre eles.

Esta falta de articulação de alguns programas que, nalguns casos, são inadequados a situações de cooperação, dificultam o funcionamento da área-escola.

Referem que algumas disciplinas, pela sua própria natureza, têm maior facilidade em perspectivar a possibilidade de acções interdisciplinares, como é o caso das disciplinas de Educação Física e Português.

Mas há também quem afirme que «há sempre possibilidade de interdisciplinaridade caso os professores não se limitem à “forma” dos programas.»

Na opinião da maioria dos professores os programas não foram elaborados tendo em conta a existência de uma área não disciplinar obrigatória e, a justificar o que afirmam, apontam a sua grande extensão que para alguns «a novidade da proposta é difícil de encontrar», continuando virados para os conteúdos.

É parecer dos entrevistados que a reflexão que presidiu à concepção da Reforma se fez de forma compartimentada, isto é, segundo eles, houve, por um lado, a reflexão que levou à elaboração dos programas sem que, no entanto, estas reflexões se encontrassem num ponto comum capaz de, através das propostas programáticas, facilitar o desenvolvimento da área-escola.

Quanto às práticas...

Infere-se das entrevistas que os projectos da área-escola deste ano lectivo de 1991/92 são a continuação, dos já iniciados no ano lectivo anterior. Nesse ano o processo de implementação partiu dos órgãos directivos da escola, já no decurso do 2.º período.

Escolhido desta forma um tema geral coube aos directores de turma, juntamente com os alunos, escolher subtemas para os seus trabalhos.

Numa das turmas que entrevistámos, foi o conselho de turma que escolheu e propôs aos alunos cinco subtemas, dos quais escolheram um para posterior plano de acção.

Das respostas, nota-se que não há um assumir colectivo do projecto da área-escola por parte dos professores.

Enquanto uns aderem totalmente e se dispõem a libertar horas da sua disciplina e mesmo a realizar os trabalhos num horário extracurricular, outros não se mostram receptivos e não cedem horas para a área-escola, dando para isso explicações variadas.

A falta de adesão, mas simultaneamente o carácter obrigatório desta área curricular não disciplinar, levam alguns professores à divisão «equitativa» das horas pelas disciplinas, disponibilizando somente essas horas.

Desta dificuldade em pôr em prática os projectos decorre, como se verifica pelas respostas dos professores entrevistados, a dificuldade em avaliar o trabalho que, apesar de tudo, vai sendo realizado.

Os professores confessam que não sabem avaliar este tipo de trabalho, sugerindo propostas várias onde realçam o carácter qualitativo desta possível avaliação.

Como causas da dificuldade desta avaliação apontam, entre outras, a falta de formação e informação e a não definição dos novos critérios de avaliação.

Destas razões decorre a ideia de que só seria possível avaliar o «processo» e as «atitudes» dos alunos.

Área-escola e ou complemento curricular

Também aqui verificamos que as opiniões divergem de acordo com o entendimento que cada um tem, quer da área-escola, quer das actividades de complemento curricular.

Professores há que consideram as actividades de complemento curricular preferíveis, porque voluntárias; outros defendem que se a área-escola funcionar bem não sobra tempo para as actividades de complemento curricular e há, finalmente quem entenda a especificidade de cada uma das actividades, dizendo que a «esco-

la deve estar aberta aos alunos e não os alunos à escola.»

6.2. Dos alunos

Introdução

Após a elaboração de um guião de entrevista para os alunos (Anexo C), onde tentámos abordar de uma forma acessível os principais problemas que nos levantaram em torno da implementação da área-escola e da sua inserção no contexto global da Reforma Curricular, procedemos à execução das entrevistas aos alunos das duas turmas seleccionadas (uma do 11.º ano e outra do 8.º ano).

Não foi tarefa fácil, tal como já foi referido, encontrar espaços para a sua concretização; porém, com a colaboração de alguns professores e dos alunos foi possível contornar esta dificuldade, realizando estas entrevistas por grupos, com o auxílio de um gravador, durante as horas lectivas cedidas por alguns professores.

A adesão dos alunos, tanto do 11.º ano como do 8.º ano foi total e a sua participação espontânea e entusiástica afigura-se nos preciosos para podermos confrontar a opinião dos docentes com a daqueles que são, afinal, os principais *actores* e *alvos* deste processo, não obstante serem os menos auscultados.

Mais árdua, ainda, foi a tarefa de analisar as respostas dos alunos, de agrupar as questões formuladas por áreas significantes e de efectuar uma interpretação que procurou ser coerente, fidedigna, objectiva e representativa das respostas obtidas.

Os leitores julgarão da validade das nossas intenções, mas pareceu-nos correcto que as respostas às questões 1, 2 e 3 nos permitiriam detectar as **expectativas** iniciais dos alunos face à Reforma e à área-escola; as respostas às perguntas 4, 5, 6, 7 e 8 permitir-nos-iam averiguar quais os agentes responsáveis pela **elaboração e dinamização dos projectos da área-escola**: a resposta às questões 9, 11, 12, 12, 15.1 e 18 levamos-nos a avaliar da or-

ganização, concretização e avaliação dos projectos da turma; a resposta à pergunta 10 informar-nos-ia **da exigência de intercomunicabilidade** entre a área-escola e a Área Curricular Disciplinar; e, finalmente, as respostas às questões 13, 14, 14.1, 16, 17 e 19 abrir-nos-iam perspectivas sobre a **inovação e mudança de atitudes** decorrentes da introdução da área-escola.

11.º Ano

Quanto às expectativas...

Da entrevista realizada aos alunos ressalta a ideia de que não houve motivações intrínsecas à Reforma Curricular que expliquem a sua matrícula numa escola onde estava a decorrer essa experiência.

Foram condições conjunturais ou externas à Reforma em si mesma que explicam o facto de os alunos se terem matriculado numa escola onde iria decorrer a Reforma Curricular, como o facto de já frequentarem o mesmo estabelecimento de ensino em anos anteriores e a promessa de que não seriam lesados no acesso à universidade, ou mesmo a hipótese deixada em aberto, de que esse ingresso lhes seria facilitado.

Os alunos revelaram desconhecer a existência de uma área curricular não disciplinar — a área-escola — no momento em que se inscreveram no 10.º ano.

Quanto às práticas...

Na elaboração e dinamização dos projectos da Área-Escola

Os alunos confirmaram a sua participação na escolha do tema, embora o processo se tenha iniciado no ano lectivo transacto, pelo que, alguns alunos, novos na actual turma do 11.º ano, manifestem um certo alheamento face ao projecto.

Mesmo os que, no ano anterior, participaram na selecção do tema do projecto da turma foram fortemente condicionados

pelo projecto da escola previamente definido pelo conselho pedagógico que, por sua vez, foi difundido pelos directores de turma junto dos alunos. Estes revelaram ainda que, tendo sido difícil fazer uma escolha por consenso, se procedeu à votação dos subtemas apresentados que se integravam no projecto da escola.

O processo foi piramidal, seguindo as vias hierárquicas tradicionais do topo para a base, o que está em contradição com o espírito que deveria presidir a esta área.

Os alunos evidenciavam uma enorme incompreensão e desconhecimento pelos pressupostos e objectivos subjacentes à área-escola, encarando as actividades e trabalhos a desenvolver neste âmbito como uma sobrecarga e uma «perda de tempo», tanto mais que têm vindo a ser efectuados, sobretudo em horas extracurriculares, em detrimento das horas que poderiam ser dedicadas ao estudo das disciplinas tradicionais ou muito mais hedonisticamente ocupadas em actividades de lazer, dentro ou fora da escola.

Na organização, concretização e avaliação do projecto da turma

A ideia remanescente da análise da entrevista é mais uma vez a de um enorme desconhecimento e de uma grande descoordenação de esforços na concretização do projecto, quer entre as várias disciplinas envolvidas, quer no que é exigido aos alunos por parte dos professores que aderiram ao projecto.

Existe uma evidente confusão na área-escola e actividades de complemento curricular. Só assim se explica que os alunos entendam que alguns colegas estão «dispensados» das actividades da área-escola por colaborarem no jornal (actividade de complemento curricular) na divulgação dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do projecto da turma.

A reforçar a ideia da obrigatoriedade arbitrária da área-escola, constatámos que os alunos são os principais fornecedores dos materiais e recursos indispensáveis à concretização das actividades, que há disciplinas à partida excluídas do projecto,

devido à não adesão dos respectivos professores e que, mesmo os professores das disciplinas que intervêm no projecto, se mostram pouco receptivos a disponibilizar horas do currículo das respectivas disciplinas para a sua execução.

Daqui decorreu a inviabilidade de desenvolver um trabalho minimamente estruturado e sequencial, não tendo os métodos e processos utilizados conseguido ultrapassar as práticas mais rotineiras, o que leva, inclusive, os alunos a considerarem «as visitas de estudo» aos locais abrangidos pelo projecto como a maior «novidade» dos métodos de trabalho a que recorreram.

O processo de avaliação da área-escola continua a ser uma incógnita. Os alunos ignoram pura e simplesmente como irá ser avaliado o seu trabalho e os professores têm-se mostrado incapazes de dar resposta às interrogações dos alunos.

Esta indefinição, sentida pelos alunos de uma forma extremamente negativa, sobre o que está a ser avaliado, e quais os critérios de avaliação que virão a ser utilizados, tem contribuído bastante para um crescendo descrédito do valor atribuído a esta área curricular não disciplinar, por comparação com o peso esmagador que os alunos pressentem que os professores continuam a atribuir à área curricular disciplinar.

Da exigência da intercomunicabilidade

Os alunos, após quase dois anos de vivência da nova proposta, consideraram não haver articulação entre as áreas disciplinar e não disciplinar.

A opinião generalizada é a de que qualquer relação entre o trabalho e os temas desenvolvidos no projecto da turma e os conteúdos programáticos das disciplinas envolvidas é meramente ocasional e extrínseca.

A única relação que os alunos conseguiram apontar entre o tema do seu projecto e uma das disciplinas envolvidas (disciplina de Física) foi a visita a um museu,

que aliás é repetidamente referida, como se da única experiência válida do trabalho do projecto se tratasse.

Os alunos denunciaram o escasso trabalho desenvolvido até ao momento no âmbito da área-escola e o decréscimo de interesse pelas actividades ligadas ao projeto da turma do 10.º ano para o 11.º ano, à medida que se torna prioritário conseguir boas classificações nas disciplinas clássicas, a fim de assegurar o ingresso na universidade.

Isto só por si é elucidativo da falta de correlação existente entre um saber que se pretendia globalizante, multidisciplinar — a área-escola — e um saber especializado e repartido que continua a ser o modelo da nossa Escola Reformada.

Quanto à inovação e mudança de atitudes...

Constatámos que das dificuldades e dos entraves colocados à concretização do projecto da área-escola resultou que as virtuais atitudes e processos inovadores não foram perceptíveis pelos alvos da mudança.

Os alunos consideram-se em «auto-gestão» e a área-escola emerge como uma «grande confusão» e terra de ninguém.

Daí que o balanço da escassa actividade desenvolvida seja muito negativa: a experiência afigura-se-lhes «decepcionante», «frustrante», geradora de indiferença.

Os alunos interiorizaram a inutilidade do trabalho desenvolvido — daí que no momento em que foram realizadas as entrevistas ao projecto estivesse «parado» — quer pela pouca atenção concedida ao produto, quer pela falta de «peso» que lhe foi atribuída em termos avaliativos.

Estas atitudes lançam a semente do descrédito na própria Reforma do Ensino, quando analisada globalmente: a área-escola e a Reforma em geral são sentidos pelos alunos como um fracasso.

Estes alunos manifestaram-se muito críticos, considerando não haver novas

Neste Natal
ofereça livros

CAMINHO

NOVIDADES DE OUTONO

Neste Natal
ofereça livros

FICÇÃO ESTRANGEIRA



ANTONIO MUÑOZ
MOLINA

BEATUS ILLE

Finalmente *Beatus Ille* em português! O mínimo que se pode dizer é que não é nada frequente, antes pelo contrário, que um autor comece de modo tão fulgurante. Uma obra intrigante, feita com a história recente de Espanha.

Preço: 2.940\$00 Código: 06.061

DAVID GOODIS

O LADRÃO

Um novo policial da "Caminho de Bolso".

Do autor de *Disparem sobre o Pianista* — David Goodis — *O Ladrão* é um dos seus romances mais perfeitos, implacável e sufocante, que o leitor dificilmente poderá esquecer.



Preço: 798\$00 Código: 91.152



Preço: 2.940\$00 Código: 03.065

ANA MARIA
MAGALHÃES
ISABEL ALÇADA

HISTÓRIAS E LENDAS DA EUROPA

Mapas, indicações políticas e demográficas e histórias ficcionadas com excelentes ilustrações de Carlos Marques.

Uma bela oferta para este Natal.

LUÍS DE ALBUQUERQUE
ANA MARIA MAGALHÃES
ISABEL ALÇADA

OS DESCOBRIMENTOS PORTUGUESES As Grandes Viagens (II volume)

Após o êxito do I volume — *Viagens e Aventuras* — agora o II volume — *As Grandes Viagens*.



Preço: 2.100\$00 Código: 03.064

PARA OS LEITORES DOS 10 AOS 15 ANOS

LOIS LOWRY

O MEU NOME É ANASTASIA KRUPNIK

Sobre este livro escreveu a crítica americana: "A escrita é viva, engraçada e, sobretudo, inteligente. Todo o livro é uma delícia."

Preço: 840\$00 Código: 31.021



ANA TERESA PEREIRA

A CASA DO NEVOEIRO

Uma aventura inquietante. Quadros roubados, pintores que se desfazem em fumo, anjos, fantasmas que passeiam dentro das paredes.

Preço: 472\$50 Código: 46.005

aulas, nem novos métodos, nem novos processos, nem uma nova relação professor/aluno, nem ligação da escola à comunidade. Para eles só os programas é que são «diferentes»...!?

«Fala-se muito, mas nada é feito nem desenvolvido!» — esta é a conclusão dos alunos.

8.º Ano

Quanto às expectativas...

As motivações dos alunos perante a experiência da Reforma prenderam-se mais com o estatuto da escola — bons professores, bom ambiente, boas instalações — do que com o conhecimento sobre as novidades da Reforma, embora lhes tivesse sido dito que esta tinha aspectos positivos, que eles seriam os primeiros a usufruir de uma experiência que depois seria generalizada e que, por conseguinte, seria vantajoso iniciarem-na o mais cedo possível.

Só dois alunos revelaram ter conhecimento da existência da área-escola quando se matricularam no 7.º ano.

Quanto às práticas...

Na elaboração e dinamização do projecto da área-escola

Os alunos manifestaram ter conhecimento do projecto da sua turma. No entanto, a participação na sua elaboração limitou-se à escolha por votação de um tema, entre vários, propostos pelo conselho de turma, através da directora de turma.

Evidenciaram um total desconhecimento do projecto global da escola.

Na organização, concretização e avaliação do projecto turma

As respostas dos alunos denunciam o pouco trabalho efectuado até ao momento no âmbito da área-escola.

Da experiência decorrente, os alunos consideram não ter havido muita colabo-

ração entre as diversas disciplinas envolvidas no processo.

Os métodos utilizados limitaram-se à recolha de dados e elaboração de textos em grupo, tendo sido os próprios alunos a disponibilizar os recursos indispensáveis à prossecução do trabalho.

Torna-se difícil para os alunos deste nível etário distinguir o seu contributo dos professores na organização dos trabalhos e não reconheceram nas actividades desenvolvidas na área-escola nenhum contributo que tivesse sido transposto para dentro da sala de aula, sob a forma de novas metodologias ou outros processos.

Desconhecem como irá ser avaliado o trabalho desenvolvido na área-escola, ou se irá ser objecto de qualquer tipo de avaliação. Por isso, as opiniões dividem-se: uns entendem que o trabalho efectuado na área-escola deverá entrar na avaliação global, outros pensam que não.

Da exigência da intercomunicabilidade

O nível etário dos alunos mais uma vez dificultou o entendimento correcto da pergunta (n.º 19) e o alcance do problema.

Referiram o contributo das disciplinas integradas no projecto para a área-escola, reproduzindo o que lhes foi explicado pela directora de turma e outros professores, considerando, por exclusão, que as outras disciplinas não implicadas no projecto não têm conteúdos programáticos que se relacionem com o projecto da turma.

Quanto à inovação e mudança de atitudes...

Os alunos deixaram transparecer que a relação professor/alunos não tem sofrido grandes alterações relativamente ao modelo a que estavam habituados em ciclos anteriores. Referiram, no entanto, o ambiente menos formal que se estabelece nas denominadas visitas de estudo.

Uma nota curiosa é que os alunos iden-

tificam as actividades a desenvolver na área-escola com «saídas para fora da escola», preparação dessas «saídas» ou, eventualmente, a análise do que foi «aprendido» após essas visitas de estudo.

A escola para os alunos continua a veicular a imagem de uma *prisão* e o simples facto de poderem transpor os muros dessa prisão constitui uma novidade aliciante da área-escola, na sua visão simples da realidade.

Não foram capazes de responder cabalmente às questões referentes às mudanças no ambiente e no modo de funcionamento da escola, dado que ingressaram nela em simultâneo com o início da reforma, não podendo estabelecer comparações com os anos precedentes.

Os alunos são unânimes em considerar o trabalho de grupo como aquilo que mais contribuiu para a sua valorização e o seu enriquecimento pessoal.

Têm consciência de que as «saídas» para fora da escola não são condição *sine qua non* para alterar a sua relação com a comunidade, embora pensem que essa relação se poderia estreitar se os espaços concedidos às actividades da área-escola fossem mais amplos.

Os alunos do 8.º ano, não obstante reconhecerem que o trabalho desenvolvido até ao momento no âmbito da área-escola tem sido reduzido (o que eles parecem lamentar!), mantêm uma expectativa positiva, mostrando-se mais optimistas e eventualmente menos conscientes sobre os problemas que envolvem a reforma do que os alunos do 11.º ano.

VIII — A concluir...

Ao escolher, como objecto de estudo, o desenvolvimento da experiência da área-escola, fizemo-lo com a consciência do desafio à inovação que a proposta desta área curricular contém.

Como tentámos esclarecer na análise que desenvolvemos do modelo teórico, a conciliação de duas concepções de escola e a adopção do modelo de escola pluridimen-

sional para a escola portuguesa desvirtuou, parcialmente, a finalidade principal da área-escola: introduzir na *própria dimensão curricular*, o carácter interveniente, prático e pluridisciplinar que as acções concretas de ligação ao meio exigem; esta finalidade impõe, como condição de sucesso, a interrogação das práticas lectivas desafiando, enfim, a escola a questionar-se.

O modelo da escola pluridimensional, que defende 3 dimensões fundamentais para a escola, nomeadamente a dimensão curricular, extracurricular e interactiva, envolve a área-escola numa certa ambiguidade: sendo esta originariamente, uma dimensão curricular, parece, no entanto, ter sido remetida para o espaço da dimensão interactiva do modelo de escola pluridimensional.

O que será então a área-escola?

E como se desenvolverá a dimensão interactiva, isto é, como se fará a articulação da dimensão curricular — de que a área-escola é parte integrante — com a dimensão extracurricular corporizada nos clubes?

Esta interrogação parece estar presente, ainda que não explicitamente formulada, nas respostas quer dos professores quer dos alunos às questões que mais directamente apelavam a esta reflexão.

Reflexão, que pressupunha um conhecimento prévio do modelo teórico, que nos parece não ter sido suficientemente debatido e assimilado pelos professores envolvidos na experiência.

Daí que estes remetam para questões organizativas ou institucionais a responsabilidade das falhas ocorridas na área escola.

Entre estas realçam a dificuldade de coordenação de horários entre alunos e professores; a sobrecarga dos conteúdos programáticos que os impede de disponibilizar mais horas da sua disciplina para o desenvolvimento do projecto da turma; a falta de acções de formação capazes de o esclarecer sobre a forma de concretização e avaliação desta área, agravado pela indefinição e ou inexistência de normas orientadoras.

Esta situação reflecte-se igualmente nas entrevistas realizadas aos alunos que, na espontaneidade das suas respostas — apesar da maior ou menor maturidade reflexiva consoante se tratou de alunos do 11.º ano ou do 8.º ano — revelam a mesma atitude.

A área-escola, que aparentemente parecia ser a pedra do toque, o *menino de ouro* da reforma curricular, como símbolo de inovação do sistema de ensino, de novas atitudes e representações sociais, de um novo modelo de escola, aberta à comunidade, surge-nos, no caso estudado, como *uma criança débil e prematura*.

Esta debilidade não será fruto da forma parcelar e desarticulada como tem sido implementada a Reforma do Sistema Educativo?

As propostas de inovação curricular não pressupõem um novo modelo de escola, já idealizado mas ainda por concretizar?

Que sentido tem a lei de autonomia das escolas do Ensino Básico e Secundário, sem a correspondente alteração da sua gestão, sem a concretização do normativo da formação de professores, sem a redimensionação dos espaços e da população escolar?

Neste contexto, como esperar de professores e alunos uma mudança de atitudes capaz de subverter a pouca inovação das propostas programáticas da maioria das disciplinas?

Quando os programas continuam a privilegiar um modelo de ensino-aprendizagem mais centrados nos conteúdos que nos processos, não prevêem a articulação interdisciplinar e apresentam pouca flexibilidade e adaptação às realidades regionais, *só por milagre* professores e alunos poderiam harmonizar o que foi concebido de forma espartilhada por equipas distintas, altamente especializadas e qualificadas (sem dúvida!) mas onde não funcionou a intercomunicabilidade.

O empenhamento dos docentes, a natural criatividade dos alunos, o comum desejo de mudança são, no entanto, garantias que o sentimento de relativa frustração colhido ao longo deste trabalho será

superado e que área-escola continuará a corporizar a inovação numa escola em mudança.

Junho de 1992.

Anexo A

As linhas de orientação a seguir indicadas traduzem apenas sugestões de trabalho não pretendendo assumir carácter vinculativo.

Tão-somente constituem um caminho possível entre muitos para um contacto com os actores educativos que, directa ou indirectamente, intervêm no processo educativo e na implementação da experiência curricular.

1. Levantamento dos cursos a funcionar nas escolas (vias para a inserção na vida activa e para prosseguimento de estudos).

2. Análise:

2.1 Da flexibilidade de alternativas curriculares que na prática se concretizam através do desenvolvimento pessoal, da aquisição de capacidades intelectuais fundamentais e da educação para a cidadania;

2.2 Das inovações no funcionamento da escola e na relação escola/meio;

2.3 Do reforço das componentes disciplinares através da área-escola e das actividades curriculares não disciplinares.

3. Novos papéis na relação pedagógica:

3.1 Do aluno enquanto sujeito da sua própria aprendizagem;

3.2 Do professor enquanto gestor da sua autonomia curricular.

4. Posicionamento dos professores perante a articulação horizontal e vertical dos programas.

5. Expectativas de pais e alunos face ao desenvolvimento espiralado do currículo.

6. Adequação dos instrumentos de avaliação face à nova realidade curricular.

Anexo B

Guião para entrevistas a realizar junto dos professores seleccionados para o trabalho sobre o tema:

«Do entendimento teórico da Área-Escola ao entendimento dos actores intervenientes no projecto»

I — Expectativas

1. Está na experiência por vontade própria?

1.1 — Em caso afirmativo: O que o motivou a esta escolha?

1.2 — Em caso negativo: Teria escolhido esta possibilidade? Porquê?

2 — Esta experiência tem constituído um desafio a práticas de ensino inovadoras?

II — Área-escola

Uma das novidades da Reforma Curricular é a introdução da área-escola.

1 — O que pensa da proposta de compatibilizar no currículo uma área disciplinar e outra não disciplinar?

2 — Esta proposta fundamenta-se numa perspectiva interdisciplinar. Considera que o currículo deste ano (8.º ou 11.º) contempla esta exigência?

3 — Acha que o programa da sua disciplina foi elaborado tendo em conta estas duas áreas curriculares?

4 — «Os projectos da área-escola poderão ser iniciados de três formas:

a) Pelos professores e alunos;

b) Pelo conselho de turma;

c) Pelos órgãos de direcção dos estabelecimentos de ensino. «(Art.º 5.º do Despacho n.º 142/ME/90).

No caso concreto da turma (8.º ou 11.º) a quem coube a iniciativa do projecto? Porquê?

5 — Como têm sido atribuídos, pelas disciplinas envolvidas no projecto, os tempos lectivos necessários à sua concretização?

6 — «O desempenho dos alunos nos projectos da área-escola deve ser reflectido na classificação das matérias ou disciplinas que integram o projecto» (art.º 15.º do Despacho n.º 142/ME/90).

— Como está a ser aceite, quer por si, quer pelos alunos, a novidade que esta concepção implica no processo avaliativo?

7 — Face à proposta da área-escola, qual o espaço que prevê para as actividades do complemento curricular?

Anexo C

Guião para uma entrevista aos alunos sobre a área-escola

1 — O que vos levou a matricular-se numa escola onde estava a decorrer a experiência da Reforma Educativa?

2 — Quando se inscreveram foram informados da existência de uma Área Curricular Não Disciplinar, obrigatória — a área-escola —?

3 — Como pensavam que essa área se iria articular com a Área Curricular Disciplinar, antes de iniciarem as actividades lectivas?

4 — Cada turma tem o seu projecto para a área-escola. Conhecem o projecto da vossa turma?

5 — De quem partiu a iniciativa deste projecto?

6 — Ele vai ao encontro das vossas aspirações, dos vossos interesses?

7 — Quem definiu os objectivos a atingir com este projecto?

8 — Açam que o projecto da vossa turma se integra no projecto da escola? Como?. Porquê?

(*) 8.1 — Se, neste momnto, estivessem a iniciar o projecto, à volta do mesmo tema, introduziriam alterações?

(*) 8.2 — Que centros de cultura se propõem divulgar?

9 — Qual o contributo dos alunos e de cada um dos professores participantes na organização do trabalho?

(*) 10 — Pensam que há relação entre o trabalho que estão a desenvolver na área-escola e os conteúdos programáticos das disciplinas envolvidas neste projecto?

11 — Como se tem efectuado a colaboração das diversas disciplinas implicadas em torno deste projecto?

12 — Quem forneceu os materiais e recursos indispensáveis ao desenvolvimento do vosso trabalho?

13 — Pretendem intervir de alguma forma no meio, na comunidade, através do vosso projecto? Como pensam fazê-lo?

14 — Como é que se tem processado a relação professor(es)/aluno(s) na área-escola?

14.1 — (Se a mudança ocorreu e foi positiva...);

Açam que essa mudança na relação professor(es)/aluno(s) se transferiu para dentro da sala de aula?

15 — Que métodos de trabalho utilizam no desenvolvimento do vosso projecto?

15.1 — (Se também houve alterações para melhor...);

Esses novos processos de trabalho vieram alterar de alguma forma os processos de trabalho utilizados nas aulas normais?

16 — Notam alguma mudança no ambiente e modo de funcionamento da escola, em consequência da introdução da área-escola?.

17 — A experiência vivida na área-escola contribuiu de alguma forma para o vosso enriquecimento pessoal e para vos relacionar com a sociedade e a comunidade locais?.

18 — Como é que se tem processado a avaliação da área-escola?

19 — As expectativas criadas em torno da área-escola concretizaram-se? A experiência decorreu consoante imaginavam? Decepcionou-vos? Ou excedeu as vossas expectativas? ▲



VÉRTICE

Revista bimestral Preço: 945\$00 (inclui IVA) II Série

50 ANOS

Uma publicação nova com uma tradição de meio século. Uma revista de intervenção cultural em sentido amplo, atenta não só à criação científica, filosófica, artística e literária, mas também à realidade económica, social e política.

REVISTA DE INTERVENÇÃO CULTURAL

Homenagem dos alunos do N.A.D.A. (*)
ao povo de Timor

TIMOR

Solidão...
Uma ilha... um povo.
Um cemitério maculado...
Almas em agonia... Desespero caótico...
Necessidade de liberdade...
Solidão crescente,
Ao sabor das armas, contra o fulgor das baionetas...
Um povo... assumido...
Miséria, lado a lado com o sofrimento.
Sabeis qual a razão de tudo isto?
Sabereis agora...
Uma necessidade... a necessidade de um povo de se auto-afirmar livre...
Livre, sim, ouvistes bem: LIBERDADE
Agora, perguntamo-vos...
Qual o absurdo disto tudo?
Sabeis ou não?
Não é absurdo, um povo autodeterminado, sob uma tirania implacável?
Será esta a liberdade que tanto defendemos para todos os povos?
Não acreditamos numa liberdade manchada pela tirania duma potência.
Que foi feito daquele grito de liberdade proclamado por nossos avós,
«Contra os canhões marchar, marchar»?
Não é absurdo que o Timor sangrento de hoje seja o Timor subjugado pelo povo
criador desta voz?... Que ironia!
Corpos maculando um lugar celestial...
Cadáveres de crianças inocentes que jamais conhecerão o segredo da vida...
Que jamais conhecerão a face da liberdade...
Será possível?... Quando acaba a prepotência do mundo inteiro?
Para quando a liberdade ansiada?
«Ajudem-nos...» clamam as almas angustiadas do povo de Timor...
Cabe a nós, jovens livres, dar voz aos mortos de Timor...
Cabe a nós, Portugueses, respeitar os direitos de Timor...
Cabe a nós, homens do mundo inteiro, pugnar pela liberdade de Timor...

CRÚZIO/91

(*) N.A.D.A. — Núcleo de Apoio aos Deficientes Auditivos da Escola Secundária de Avelar Brotero (Coimbra)

Luz Videira (*)

A jóia

Era um pequeno coração de coral encastado em ouro. Chegou um dia de muito longe numa caixa branca forrada de cetim, acompanhado das seguintes palavras: «um coração para a minha amada». E Sofia tomou-o em suas mãos e contemplou-o enlevada ao mesmo tempo que repetia baixinho as palavras que o anunciavam. Sentiu-se nesse momento a mulher mais feliz do mundo e quis gritar bem alto a sua alegria, galgar distâncias e lançar-se nos braços de quem assim lhe ofertava o coração. Mas a vida ordenava-lhe silêncio, segredo. E Sofia ficou onde estava, escondendo em si excessos de emoção. Depois não mais largou o pequeno coração. Usou-o anos a fio, de Verão e de Inverno, bem junto ao peito. Até ao dia em que Alexandre a traiu.

Nessa altura não conseguiu logo separar-se da pequena jóia. Isso seria o mesmo que alienar um pedaço de sua própria vida, infligir a si mesma uma mutilação. Mas passou a olhá-la com outros olhos,

num misto de ironia e dor. Dor que se tornava ainda maior quando rezava baixinho as palavras de que viera acompanhada. Sem ela querer, ficavam a rodopiar-lhe nos lábios e no cérebro dorido, brotavam sem cessar.

Chegou porém o dia em que com um gesto brusco seus dedos finos abriram a caixa de jóias e nela guardaram o pequeno coração. Nesse instante estremeceu ao ouvir o barulho da caixa a fechar-se. Alguém trancava um pouco de si mesma, não mais seria inteira, completa. E sentiu crescer uma angústia secreta.

Banida do calor do seu peito, a pequena jóia não lhe saiu contudo da memória nem do coração. E os seus dedos habituados ao gesto de tactear-la procuraram-na muitas vezes em vão. Nesses momentos sentia-se desconsolada e impotente por se saber ainda tão longe da libertação. Tão, tão longe, que nunca ousou confessar a si mesma por que razão guardara o pequeno coração junto das outras jóias que usava a toda a hora. No mais fundo de si sabia que precisava ainda de vê-lo. Pois vendo-o, via de súbito uns olhos de líquido brilho, uma

(*) Professora efectiva da Escola Secundária José Falcão (Coimbra)

boca entreaberta num sorriso e escutava com enorme nitidez as palavras-feitiço «um coração para a minha amada». Palavras que depois ficavam a rolar-lhe nos ouvidos horas sem fim.

Assim escorreram meses e anos na vida de Sofia, assim passou um tempo em que ela disse a si mesma que queria libertar-se e nada fez por essa libertação. A pequena jóia que afinal mudara apenas de sítio sem sequer lhe sair do alcance dos olhos era disso prova mais que evidente. É certo que, consciente do poder que a jóia exercia sobre ela, Sofia jurou um dia escondê-la no fundo de uma arca de difícil acesso ou então deitá-la fora. Mas uma estranha força deteve seus dedos e sua vontade. E o pequeno coração permaneceu na caixa que ela abria diariamente. E saltava aos seus olhos mal a tampa se erguia, impunha a sua presença, gritava «eu estou aqui». Os dedos trémulos de Sofia afagavam-no por instantes, orvalhavam-se-lhe

às vezes os olhos, ao mesmo tempo que os lábios repetiam sem cessar, em estranha toada: «um coração para a minha amada, um coração para a minha amada».

Um dia, inesperadamente, o pequeno coração desapareceu. Em vão Sofia o procurou freneticamente. E despejou a caixa vezes sem conta, esquadrinhou, verificou uma por uma as suas jóias de estimação. Do coração nem sinal. Tomou então conta dela uma angústia terrível, ao mesmo tempo que uma dor muito fina lhe trespassava o peito. E dor e angústia uniam-se de tal jeito que sentiu claramente que a vida a abandonava, conheceu a agonia.

Não saberia dizer depois por quanto tempo foi tempo de não-ser. Não tem dele memória. É um limbo, uma lacuna em sua vida.

Quando, alguns meses mais tarde, amigos lhe trouxeram a notícia da morte de Alexandre, Sofia quedou sofrida. Mas não surpreendida. ▲

acaso o doutor já assina o professor?...

É barato: 2 100\$00 Seis Números/Ano.

(a assinatura mantém o valor anual independentemente da variação do preço de capa e dos portes).

É fácil: basta enviar nome e morada (legíveis, por favor) à Redacção, acompanhado de cheque à ordem da Editorial Caminho, SA.

É útil: única forma de garantir que possuirá todos os números de uma revista profissional dedicada aos professores, escrita por professores.

o professor — Rua de S. Bernardo, 14, 2º — 1200 Lisboa

FILOSOFIA — 12.º ano.
Alfredo Reis.
Contraponto, Porto, 1991.
(Preço: 1 900\$00).

Há obras de filosofia (ou de história, ou de qualquer outra disciplina) que são puros manuais; mas, inversamente, há manuais (raros, necessariamente) que são autênticas obras. Chamo obras aos livros que não são meros resumos ou simples compilação de textos para fins exclusivamente didáticos (e que às vezes só pretensamente são didáticos).

O 2.º volume do manual de Filosofia para o 12.º ano de ALFREDO REIS, recentemente publicado nas edições Contra-

ponto, é justamente um dos desses raros manuais que não é apenas o que editorialmente figura ser. Desde logo, na minha opinião (e aqui não se reclama senão o estatuto de opinião), este volume, que tem por tema *A crítica da razão — a inversão da filosofia hegeliana* (de acordo com o programa em vigor), é incomparavelmente superior, tanto do ponto de vista científico como do ponto de vista da sua finalidade escolar, ao volume que o precedeu. Tem-se nele um quadro da filosofia pós-hegeliana integrando o FEUERBACH, MARX, e NIETZSCHE (KIERKEGAARD consta do 1.º volume). Não é, porém, um quadro mudo. Pelo contrário, o que aí se vê é

a vida das ideias, é a dialéctica do seu desenvolvimento, é a cooperação conflituosa dos filósofos na emancipação progressiva da humanidade. Trata-se de um livro que mostra, mas que, acima de tudo, esclarece. Dá o sentido histórico, social e humano da filosofia nos vários encontros e desencontros dos seus protagonistas. É um livro útil, sem dúvida, para os alunos, aos quais, em primeira intenção, se destina. Mas é, mais do que isso, um valioso instrumento de trabalho para quem queira mergulhar a outros níveis no oceano do saber filosófico. ▲

F. Cabral Pinto.

BOLETIM DE ASSINATURA

o professor

Revista de educação, ensino e cultura

SEIS NÚMEROS/ANO: 2100\$00

POR FAVOR, PREENCHER COM MAÍSCULAS:

NOME _____

MORADA _____

LOCALIDADE _____ **COD. POSTAL** _____

ENVIO CHEQUE S/BANCO _____

COM O N.º _____ **NO VALOR DE 2100\$00**

PASSADO À ORDEM DE EDITORIAL CAMINHO, SA.

ASS.) _____ **DATA** _____

Envie para: *o professor* — Rua de S. Bernardo, 14 2.º — 1200 LISBOA

OBRAS DE
CARLOS DE OLIVEIRA

TRABALHO POÉTICO
O APRENDIZ DE FEITICEIRO
CASA NA DUNA
PEQUENOS BURGUESES
UMA ABELHA NA CHUVA
FINISTERRA

INCLUI BIBLIOGRAFIA,
DISCOGRAFIA E ICONOGRAFIA
DE E SOBRE
CARLOS DE OLIVEIRA

CAMINHO

Num só volume de 1200 páginas, todos os textos que à data da sua morte, Carlos de Oliveira reconhecia como constituindo a sua obra. Este volume, encadernado, impresso em papel bíblia, inclui uma bibliografia completa e actualizada de e sobre Carlos de Oliveira.

CAMINHO

UM MAL NUNCA VEM SÓ!
AS CONTAS ...
... E AGORA OS PIOLHOS.

COMO SE JÁ NÃO BASTASSEM AS CONTAS
PARA ME DAR CABO DA CABEÇA!



CRIANÇAS INFESTADAS POR PARASITAS DA CABEÇA (PIO-LHOS E LÊNDEAS) SÃO CRIANÇAS COM PROBLEMAS NO APROVEITAMENTO ESCOLAR, INDEPENDENTEMENTE DE SEREM FOCOS DE CONTÁGIO PARA OS COLEGAS, PROFESSORES E PARA TODAS AS PESSOAS QUE COM ELES CONTACTAM.

DADA A GRANDE FACILIDADE COM QUE OS PIOLHOS SE TRANSMITEM É CONVENIENTE QUE AS PESSOAS QUE DE PERTO LIDAM COM CRIANÇAS INFESTADAS USEM PREVENTIVAMENTE QUITOSO SHAMPOO.

OBSERVE REGULARMENTE AS CABEÇAS DOS SEUS ALUNOS!

QUITOSO

Loção • Shampoo • Pulverizador

**ELIMINA TOTALMENTE
PIOLHOS E LÊNDEAS**

