

PARECER
SOBRE O PROJECTO DE
"GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO"

Luisa Alonso (Coordenadora)

Helena Peralta

Vitor Alaiz

Março de 2001

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	2
INTRODUÇÃO	3
1. Da reforma curricular à mudança da escola no Projecto de GFC	9
1.1. A educação escolar na sociedade pós-moderna	9
1.2. A reforma de 1986. Propostas, desencantos e problemas	13
2. O Projecto de GFC como procura de uma mudança construída	23
2.1. A prática da GFC iluminada pela teoria sobre inovação	23
2.2. Princípios dos processos de mudança	32
2.3. Mudança e cultura de qualidade	33
3. O desenvolvimento organizacional na GFC	37
3.1. Análise dos textos programáticos e relatórios genéricos	38
3.2. Análise dos textos normativos	40
3.2.1. Perspectiva interna à GFC	40
3.2.2. Perspectiva "externa" à GFC	45
PONTOS CRÍTICOS E RECOMENDAÇÕES	50
1. Desenvolvimento Curricular	52
1.1. Currículo Nacional/Projecto Curricular Nacional	52
1.2. Desenho curricular	54
1.3. Integração curricular	56
1.4. Referenciais de competências	57
1.5. Projecto Curricular	59
1.6. A especificidade do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico	60
2. Desenvolvimento Organizacional	61
2.1 Articulação entre a GFC e a Organização e Gestão das escolas	61
2.2. Cultura de avaliação	63
3. Desenvolvimento profissional dos professores	64
3.1. Formação inicial	64
3.2. Formação contínua	64

4. Melhoria das aprendizagens	65
5. Inovação e Mudança	66
5.1. Coordenação da inovação	66
5.2. Modelo de inovação.	67
5.3. Difusão da Inovação	68
5.4. Dispositivos de acompanhamento às escolas	69
SÍNTESE FINAL	70
ANEXOS	79

APRESENTAÇÃO

Em resposta à encomenda da Secretaria de Estado de Educação e Inovação Educacional apresentamos a seguir um parecer baseado, fundamentalmente, numa *análise documental* da concepção do modelo que sustentou o que foi denominado como Projecto de Gestão Flexível do Currículo e que deu lugar à reorganização curricular consignada no Decreto Lei n.º 6/2001 recentemente promulgado.

Não gostaríamos que este relatório fosse lido como um parecer externo de especialistas que possuem a verdade sobre um processo em que não participaram, mas antes como um olhar entre os muitos que têm surgido ao longo deste rico e valioso projecto de inovação. Nele pretendemos evidenciar e iluminar alguns aspectos deste processo que nos pareceram mais interessantes e por isso mesmo, talvez, mais críticos e difíceis de resolução. O acompanhamento e apoio a este processo, que não nos impediu de manter sempre uma postura de independência e de crítica, a nossa solidariedade com os objectivos do projecto e o diálogo que mantivemos com muitos actores nele envolvidos, dão-nos alguma legitimidade para emitir uma opinião fundada, que se pretende distanciada no rigor, mas não na implicação pessoal e social.

Deve ser entendido, também, como o início de um processo de *pilotagem negociada* (Perrenoud, 2000), e de regulação, a que daremos prosseguimento numa segunda fase, que esperamos se possa traduzir futuramente num processo mais aprofundado de acompanhamento às escolas e com as escolas. Desta segunda fase de investigação avaliativa no terreno daremos conta num segundo relatório.

Interessa, ainda, ressaltar neste momento que, partilhando uma visão alargada e relacional da GFC, entendida como uma mudança ecológica da escola na sua complexidade e globalidade, a nossa análise não se restringe ao campo estritamente curricular, já que nela se entrecruzam as questões *curriculares* e pedagógicas com as *organizacionais* e ainda com as relativas ao *desenvolvimento profissional* dos professores.

Finalmente, apesar da encomenda se direccionar ao projecto de GFC sentimos a necessidade de estender o objecto de análise ao Decreto Lei n.º 6/2001 recentemente publicado, já que ele marca a fase final do projecto e o início de uma nova fase, que esperamos respeite e aprofunde a mesma filosofia de inovação e mudança escolar que informou o desenvolvimento daquele projecto.

INTRODUÇÃO

O Projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC)¹ iniciado em 1996 com o lançamento de um processo de análise denominado de Reflexão Participada do Currículo, em que se começa a questionar o insucesso da reforma curricular, enquadrada em 1986 com a LBSE e orientada pelo Decreto Lei 286/89, desenvolveu-se progressivamente numa rede de escolas do ensino básico, e veio dar lugar a uma reorganização curricular, consagrada recentemente no Decreto Lei n.º 6/2001.

A filosofia deste Projecto sustenta-se, em grande medida, no Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico — Educação, Integração, Cidadania — que, em 1998, define as grandes orientações para a Educação Básica, considerando que esta constitui um desafio a que todos os países desenvolvidos dão hoje a maior atenção.

A escolaridade básica obrigatória é uma das *representações colectivas* ou imagens cognitivas partilhadas pela sociedade (Gimeno, 2000), ao ter-se convertido num direito universal e num dever a ser satisfeito em condições de igualdade para todos. No entanto, as práticas que traduzem esta representação têm-se mantido inalteradas ao longo do tempo, sendo difícil a introdução de mudanças, como ficou demonstrado nos esforços feitos na reforma iniciada em 1986. Como afirma Barroso (1998) as *invariantes estruturais* da cultura escolar (e curricular), isto é, a homogeneidade, a subordinação e o isolamento marcaram a *gramática da escola* (Tyack & Tobin; Meyer et al. In Goodson:180)² inscrita na nossa memória histórica colectiva; daí que o desafio que se coloca num processo de mudança consiste fundamentalmente em desestruturar—reestruturar concepções e práticas profundamente arraigadas nesta matriz histórica e cultural, no sentido da necessária *reculturação* (Fullan, 1993) da escola.

Apesar de nas instâncias ministeriais não se ter encarado este projecto como uma reforma estrutural³ no sentido das reformas clássicas — talvez para fugir aos vícios do modelo

¹ Ao longo do texto passaremos a designar o Projecto de Gestão Flexível do Currículo por GFC.

² Segundo estes autores a análise da *gramática da escola* baseada especialmente no "ensino em classe" e na "especialização em disciplinas", iniciada nos últimos anos do século XIX e que pervive durante todo o século XX, deve ser o ponto de partida para qualquer tentativa de mudança.

³ Na nota prévia do documento "Proposta de Reorganização Curricular do EB" (Março, 2000) diz-se "neste processo não há alteração de objectivos, de programas ou de desenho curricular, não há mudanças de fundo no

científico-técnico predominante — encontramos-nos pela primeira vez na história da educação escolar em Portugal com a intenção de produzir *mudanças estruturais de fundo* que põem em causa o núcleo duro das invariantes organizacionais da escola, apontando para um novo paradigma de currículo, de profissionalidade docente, do papel do aluno e da própria escola⁴.

Isto traduz-se também num novo paradigma de inovação/mudança, alicerçado numa concepção cultural e política, que considera a escola (ou agrupamento de escolas) como contexto ecológico para a emergência da mudança, com base em processos de pesquisa, de reflexão, de decisão e de avaliação participada e negociada, a ser construída de forma evolutiva e dinâmica num processo lento e não isento de problemas e conflitos.

Retomando a filosofia subjacente à LBSE, o documento estratégico acima referenciado (Ib.,1998) apresenta, como proposta inovadora e para a mudança do nosso sistema educativo, uma *visão articulada e sistémica* das dimensões necessárias para a mudança do ensino básico, no sentido de que este possa cumprir as suas funções educativas em pleno, isto é, as *funções cultural, personalizadora e socializadora* da educação (Alonso, 1996), num contexto de democracia e cidadania activas. Assim, a visão estratégica do ensino básico preconiza uma estreita articulação entre o *currículo e avaliação* e a *autonomia e organização escolar* e ainda a *formação dos professores*. Estas dimensões têm que ser contempladas e abordadas de forma coerente e intrinsecamente articulada, na procura da inovação e da qualidade. Talvez possamos colocar a hipótese de que esta *tentativa* de articulação entre as dimensões organizacionais e curriculares, sustentadas na formação de professores, permita marcar a diferença na tendência actual das propostas de inovação que a G.F.C. tem colocado às escolas.

Sabemos que esta falta de visão estratégica conjunta foi uma das razões do fracasso de muitas das propostas aparentemente consensuais e desejáveis, mas que acabariam por ficar, em grande medida, na retórica do discurso da reforma de 1986, e das quais salientamos: a

regime de avaliação, não há disciplinas novas ou eliminação de disciplinas, operando-se somente regulações pontuais, introduzindo-se uma área dirigida à aprendizagem de métodos de estudo e de trabalho — estudo acompanhado — e o reforço da educação para a cidadania".

⁴ Esta mudança de fundo e global da escola como um todo torna-se evidente nas respostas dos professores num conjunto de entrevistas colectivas realizadas por nós (Julho, 2000) aos representantes das escolas que participavam nesta experiência. Perante a questão do significado que atribuíam à GFC, apontam mudanças em todas as dimensões da vida da escola que estão em jogo neste projecto: "nova maneira de viver a profissão, mais partilhada e dialogal"; "nova maneira de entender o currículo, numa perspectiva mais alargada, articulada e adequada aos contextos"; "novo papel dos alunos como agentes na construção do saber", e enfim uma "nova forma de organizar a escola de maneira mais inclusiva"

articulação sequencial entre os ciclos, a área escola, a formação pessoal e social, a avaliação formativa, a escola como comunidade educativa com projecto, o professor construtor de currículo, etc.⁵

No que diz respeito às propostas para a definição de um currículo nacional, numa leitura do documento acima citado (Ibid., 1998), ressaltamos **quatro grandes ideias-força** para ultrapassar os problemas existentes, que se podem resumir como: **(a)** o reforço da *coerência* e articulação vertical e horizontal entre o currículo dos três ciclos da escolaridade básica, e destes com o ensino secundário, como já estava, aliás, consagrado na LBSE, sustentadas numa matriz curricular comum; **(b)** a intenção de assegurar uma *formação integral* de todos os alunos através da definição de *competências* e de *aprendizagens nucleares* no final do ensino básico e no final de cada ciclo, enquanto instrumento essencial para a conquista de referenciais nacionais de exigência e de qualidade; **(c)** a *articulação do currículo com a avaliação*, entendendo esta como um elemento regulador das aprendizagens e introduzindo dispositivos de *avaliação externa*; e **(d)** o reforço da *autonomia curricular* das escolas, impulsionando a *flexibilização* do currículo e da organização pedagógica e a introdução de variantes curriculares específicas de âmbito regional e local.

Nesta sequência, o relatório "A unidade da Educação Básica" (Nov., 1998) propõe, como conclusão-síntese para a construção de uma educação básica para todos, uma educação que afirme a diversidade e a diferenciação pedagógica e na qual a sequencialidade articulada entre ciclos e níveis educativos, incluindo a Educação Pré-escolar, seja uma realidade:

"Por um projecto curricular que proporcione as competências fundamentais para a construção, desde hoje, da pessoa e do cidadão de amanhã".

Posteriormente, num documento de orientação curricular da GFC (1999:6) sintetiza-se o sentido deste projecto da seguinte maneira:

"O projecto de GFC visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular. Tem em vista melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares e assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo"

No que diz respeito ao **modelo de inovação** proposto, sendo o currículo o núcleo e a substância da educação escolar (da Silva, 1995 e Roldão, 1999) e da profissão docente e, logo,

⁵ Para uma inventariação mais pormenorizada dos pontos críticos do currículo da educação básica ver o relatório "A unidade da Educação Básica em Análise" (Nov, 1998)

o instrumento que aquela possui para desempenhar as funções que socialmente lhe estão encomendadas, trata-se pela 1ª vez de ensaiar uma política curricular com alguma coerência entre os normativos e as condições de realização no terreno. Pretende-se pôr as escolas a pensar e a questionar a sua função, a olhar para o currículo, não como um texto fixo a cumprir de forma sagrada e uniforme, mas antes como um texto aberto que é preciso encher de significado e de sentido em função das necessidades e desafios que o contexto da escola, resultante do cruzamento entre dimensões plurais e diversas em interacção, colocam aos professores enquanto profissionais de uma educação de qualidade e, portanto, promotora de sucesso para todos. Opta-se, assim, por um *modelo ecológico e processual* (Alonso, 2000a) de construção do currículo em que se considera que o desafio está, sobretudo, nos processos de desenvolvimento curricular nas escolas e nas condições organizacionais e profissionais que os facilitam.

Esta opção aparece claramente em vários documentos e concretiza-se na maneira aberta e progressiva como, por iniciativa própria, as escolas se foram integrando neste processo, assim como no acompanhamento feito, baseado num modelo que se aproxima tendencialmente do modelo fenomenológico de assessoramento (Alonso, 1999) ou da pilotagem negociada (Perrenoud, 2000). Assim é reconhecido no documento de orientação curricular (2000:4):

"A GFC não é algo que se possa decretar para vigorar a partir de um dado momento, constituindo um processo que se constrói de forma gradual e devidamente apoiada. Uma organização curricular assente em novos princípios pode apenas contribuir, a par de outras medidas, para o desenvolvimento deste processo"⁶

Da análise avaliativa que fizemos do projecto de inovação denominado de GFC, que se desenvolveu entre 1997-2001 e deu lugar ao Decreto Lei n.º 6/2001, que define as linhas da reorganização curricular que, no futuro próximo, se vai desenvolver nas escolas do ensino básico, emergiram um conjunto de problemáticas que suscitaram as seguintes questões. Estas questões, que apresentamos a seguir, irão orientar este nosso 1º parecer sobre a G.F.C. no que

⁶ Esta mesma perspectiva da mudança era já reconhecida em 1997 no Relatório do Projecto de Gestão Participada sobre os Currículos do E.B., onde se afirmava: "Este conjunto de mudanças não se esgota no tempo atribuído ao presente Projecto; ele funciona como desencadeador de processos de mudança mais lentos que se irão configurando gradualmente no terreno nos anos futuros, de acordo com os ritmos, necessidades e opções das diferentes escolas e professores".

diz respeito à sua concepção e desenho, já que a avaliação sobre o seu desenvolvimento nas escolas será objecto de um outro relatório posterior.

- Quais são os problemas fundamentais sinalizados como problemas-chave do nosso sistema educativo e mais concretamente do ensino básico e aos quais a GFC pretendeu dar resposta?
- Quais as fases do processo de mudança que se podem identificar no desenvolvimento da GFC?
- Que concepções de currículo, de aluno, de professor, de escola e de inovação/mudança estão subjacentes à GFC, interpretando o significado que assumem no quadro do desenvolvimento do sistema educativo português e da resolução dos problemas fundamentais existentes?
- Em que medida o desenho curricular proposto para o ensino básico em geral e para cada ciclo em particular, e bem assim a fundamentação que o sustenta, apresentam uma matriz clara, coerente/articulada, aberta, equilibrada e com potencialidades para ser adequada à diversidade?
- Em que medida as propostas de organização e de gestão curricular que a acompanham são coerentes e facilitadoras das mudanças propostas no desenho curricular?
- De que modo os papéis, atribuições, regulações, processos de decisão, distribuição de poder, controlo, negociação, etc. dos intervenientes no projecto, nomeadamente da administração (DEB e DRE'S), das escolas e dos professores são coerentes e facilitadores da concretização da GFC?
- Existe coerência/articulação entre as propostas sobre autonomia, administração e gestão das escolas e as propostas da gestão flexível do currículo?
- Em que medida os dispositivos e estratégias de incentivo à inovação utilizados foram facilitadores da mudança?
- Quais as mudanças produzidas na "mentalidade curricular" dos professores, especialmente na forma de se posicionarem como mediadores entre o currículo nacional e as necessidades dos contextos educativos?

Para analisar e interpretar estas questões utilizaremos como quadro conceptual o modelo integrado de inovação curricular proposto por Alonso (1998), assim como o paradigma de currículo apresentado pela mesma autora (1996), com especial relevo para os critérios para a construção do currículo.

Tendo em conta a proliferação de textos de índole diversificada — de política, de fundamentação, de orientação, de acompanhamento, de trabalho, de avaliação, etc. — que balizaram ou avaliaram esta experiência ao longo das várias fases por que passou o seu desenvolvimento, optámos por aqueles que considerámos mais representativos e significativos para as questões levantadas pelo nosso objecto de estudo.

São as seguintes as fases a que nos referimos:

1ª Fase: Reflexão Participada dos Currículos do EB — Outubro, 1996

2ª Fase: Lançamento da Gestão Flexível do Currículo — Despacho 4848/97

3ª Fase: Experimentação, acompanhamento, produção de materiais e reconstrução progressiva do modelo de "Gestão Flexível do Currículo" numa rede de escolas. (1997—2000)

4ª Fase: Definição da "Reorganização Curricular do Ensino Básico" e do plano estratégico de aplicação e desenvolvimento. Decreto Lei nº 6/2000

O *corpus* de documentação para análise será, assim, constituído pelos documentos constantes do *Anexo n.º I*, alargado ocasionalmente a outros documentos legais, sobretudo, na abordagem ao desenvolvimento organizacional.

A elaboração do relatório obedecerá à seguinte estrutura: Parte-se de uma abordagem histórica do processo de construção da GFC, seguindo-se uma abordagem descritivo-analítica do modelo que o sustenta, assumindo-se em ambas uma perspectiva interpretativo-crítica. Destas decorrerá a apresentação de uma síntese dos pontos críticos e algumas recomendações finais.

A razão porque dedicamos um tão longo espaço deste relatório à análise da reforma curricular de 1986 é porque ela é o terreno de onde emerge este projecto de GFC que, se por um lado, lhe dá continuidade, numa perspectiva de revisão, por outro, constitui a ruptura necessária com alguns dos seus problemas estruturais mais profundos.

1. Da reforma curricular à mudança da escola no Projecto de GFC

Como já assinalámos na introdução, o projecto de GFC surge num contexto histórico de mudanças sociais e culturais profundas⁷, no que se tem vindo a denominar de sociedade do conhecimento e da globalização, em que o conceito de *formação ao longo da vida* se tem constituído num paradigma central para a educação e o desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Este conceito veio questionar profundamente a escola e a sua forma de organizar e transmitir a cultura/conhecimento às novas gerações. Qual o papel da escola na sociedade actual e quais as mudanças requeridas para dar resposta à formação ao longo da vida?

1.1. A educação escolar na sociedade pós-moderna

A emergência do conceito de "formação ao longo da vida" (*Life-Long Learning*) é uma realidade actual que afecta todas as profissões e cidadãos, enquanto forma de confronto com os desafios do mundo actual. Prova disso é a recente declaração do ano de 1996 como o ano internacional da formação ao longo da vida. Esta realidade tem-se imposto, também, no campo da educação e da formação de professores como um tema prioritário na agenda da década de noventa.

Com o advento da escola de massas e as aceleradas transformações culturais, económicas e sociais produzidas nos anos oitenta e noventa⁸, muitas das ideias arrefecidas

⁷ Recorrendo às perspectivas analíticas utilizadas pelos historiadores da escola que observam a mudança operando a três capas ou níveis do tempo —longo, médio e curto— que se interpenetram de forma complexa (Goodson&Anstead, 1994), o momento actual pode ser compreendido no âmbito das mudanças longas e profundas, resultantes dos efeitos das condições sociais, económicas e políticas emergentes da era pós-moderna.

⁸ Sobre este tema das transformações sociais B. Sousa Santos (1996), reflectindo sobre a rapidez das mudanças em que a *realidade parece ter tomado a dianteira sobre a teoria*, propõe cinco desafios à imaginação sociológica para os anos noventa, que se apresentam como perplexidades e dilemas produtivos, relacionados com: o papel central da economia; a intensificação das práticas transnacionais coincidentes, em aparente contradição com o desabrochar de novas identidades locais, alicerçadas numa revalorização do direito às raízes; a revalorização do indivíduo em aparente contradição com a sua perda de liberdade; o consenso sobre o valor da democracia, ao mesmo tempo que os seus conceitos básicos são questionados e declarados em crise; o triunfo do neoliberalismo e o agravamento do conflito Norte-Sul. Perante estas perplexidades o autor pergunta-

sobre as potencialidades da escolarização e da formação de professores para a mudança social entraram em crise, apelando para um *questionamento da escolarização, da profissionalidade docente* e, em consequência, *da formação de professores*.

O mundo atravessa um período de transição e de *mudanças complexas e profundas* que afectam todas as dimensões da vida, nos seus aspectos físicos, sociais e económicos, intelectuais, morais e espirituais. *O Livro Branco da Comissão Europeia sobre a Educação e a Formação* (1995) define três grandes "choques motores" da necessidade de promover uma "sociedade cognitiva ou educativa": a mundialização da economia e das mudanças, a sociedade da informação e comunicação, o desenvolvimento de uma civilização científica e técnica. Do mesmo modo, o Relatório da UNESCO sobre a Educação para o século XXI — *Educação, um Tesouro a Descobrir* (1996) — reflectindo sobre algumas das características da sociedade actual — a interdependência planetária e a globalização, a inclusão/exclusão social e a participação democrática, o crescimento económico e humano desigual — propõe, como ideia central, colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade.

A reflexão sobre esta realidade "leva a escola a ampliar e diversificar as suas funções educativas, preparando os alunos para *compreenderem e participarem* na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver, *dando um sentido* às aprendizagens e desenvolvendo competências e atitudes adequadas" (Alonso, 1994a:4). Fullan (1993:136) resume assim as capacidades das pessoas que considera fundamentais numa sociedade aprendente (*learning society*):

"A necessária combinação do *desenvolvimento intelectual* (educação para a compreensão) e do *desenvolvimento social* (aprendizagem da solidariedade e colaboração) torna-se mais do que evidente. As capacidades para pensar e comunicar as ideias, por um lado, e para trabalhar em equipa com os outros, por outro, são reconhecidas como fundamentais para o futuro da humanidade. Atravessando estas duas dimensões aparece uma terceira — a disposição positiva para *confrontar a mudança* constante e a complexidade social, ou seja a capacidade para aprender e lidar com a mudança".

Neste mesmo sentido, pronuncia-se o Relatório da UNESCO (1996) acima citado, ao colocar *quatro pilares da educação* para o século XXI, como bússola que permita navegar na complexidade e agitação do mundo actual:

"A educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é,

se se, em condições de aceleração da história como as que hoje vivemos, é possível pôr a realidade no seu lugar sem correr o risco de criar conceitos e teorias fora de lugar.

adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver em comum*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes" (*Ibid.*: 77)

No entanto, se olharmos para as práticas que imperam na escola actual, ainda encontramos nelas resquícios de uma *concepção estática e compartimentada do conhecimento e da aprendizagem*, entendida como acumulação passiva, linear e individualista de conhecimentos, em que predomina a função instrutiva face à formação integral, dando prioridade aos conteúdos conceptuais e factuais, em detrimento dos procedimentais e atitudinais e em que as aprendizagens académicas são desligadas das aprendizagens experienciais, com a consequente falta de significatividade e funcionalidade (Alonso, 1994). A falta de *relevância das aprendizagens escolares para a vida* e para o mundo do trabalho, com a consequente desmotivação da população escolar e uma competição cada vez maior entre o conhecimento adquirido dentro da escola e o adquirido fora desta, são alguns dos problemas fulcrais da escolarização actual (Sander, 1996).

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

É neste contexto e na tentativa de encontrar respostas adequadas à estes desafios da sociedade educativa que se enquadra o Projecto de GFC, o qual pretende colocar no *coração* do currículo a aprendizagem de *competências e atitudes essenciais* para aprender a aprender e a lidar com a mudança, assim como para aprender a colaborar e a participar na melhoria da sociedade, através do exercício de uma cidadania esclarecida e activa. Estas grandes opções são condizentes com as propostas do documento do Ministério da Educação Português, *Pacto Educativo para o Futuro* (1996:18) em que se define como uma das prioridades de acção a "Adopção de medidas visando estimular a actualização, ao longo de toda a vida, do saber, do saber fazer, do 'aprender a ser com os outros' e do saber relacional e comportamental de toda população, em especial dos indivíduos e dos grupos marcados por processos de exclusão social".

Parece urgente, então, mudar os *ambientes de aprendizagem* promovendo, nos professores e alunos, as qualidades básicas da *autoformação*, da *adaptabilidade*, da *flexibilidade* e da *capacidade de trabalhar em equipa*.

Contudo, tendo em conta a problematicidade e a não linearidade que implica uma mudança deste tipo, é preciso estar atentos ao que Hargreaves (1996) denomina como *paradoxos da pós-modernidade*. A complexidade e paradoxismo que caracterizam a condição

social actual implicam determinadas pautas de relações sociais, económicas, políticas e culturais que afectam profundamente a escolarização e o trabalho dos professores. Segundo este autor estes *paradoxos*⁹ colocam desafios e incertezas à escola e aos professores que não devem ser descurados na promoção e análise de processos de inovação como é o caso da GFC.

O mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e inseguro, questionando e desafiando a natureza da escola, ainda organizada e regulada segundo as regras da modernidade, o que provoca tensões e confrontação entre estas duas lógicas e forças sociais, assim caracterizadas por Hargreaves (1996:37):

"A compressão do tempo e do espaço está a provocar mudanças aceleradas, um excesso de inovações e a intensificação do trabalho dos professores. A incerteza ideológica opõe-se à tradição judaico-cristã na qual assentam os sistemas escolares e suscita perplexidades e crises de identidade e de finalidade a respeito da definição da sua nova missão. A relatividade científica está a acabar com as pretensões de uma base segura de conhecimentos para o ensino, levando a que cada inovação sucessiva pareça cada vez mais dogmática, arbitrária e superficial. A procura de formas de decisão mais

⁹ Algumas dimensões centrais destes paradoxos são caracterizados deste modo:

- A *flexibilidade da economia* e a *complexidade tecnológica* criam a necessidade de diversidade mas também a tendência para a desagregação.
- O *paradoxo da globalização* provoca a dúvida e a insegurança nacionais e leva ao perigo de, por um lado, sobrecarregar os currículos com uma grande diversidade de temas actuais e, por outro, de ressuscitar os currículos tradicionais de carácter etnocêntrico, xenófobo e academicista.
- A *incerteza moral e científica* reduz a confiança nas certezas concretas sobre *o que se ensina* na escola, diminui a dependência dos "melhores métodos" cientificamente "comprovados" a respeito de *como ensinar* e torna-se difícil garantir um acordo moral sobre *porque se ensina* o que se ensina. Surgem, por isso, as nostalgias das certezas míticas dum passado não muito bem recordado. O desafio que se coloca aos professores consiste em desenvolver, em colaboração, *certezas situadas* nas suas escolas, sem, no entanto, perder de vista os quadros morais de referência mais gerais situados no debate político e social.
- A *fluidez, flexibilidade, colaboração e capacidade de autoaprendizagem e adaptação das organizações pós-modernas*, de tipo "mosaico móvel", desafiam as estruturas burocráticas e balcanizadas das escolas. A procura deste modelo de organização flexível e que aprende para as escolas é um repto colocado aos professores, ao aumentar o seu poder de decisão juntamente com a sua responsabilidade sobre o currículo e a avaliação, mas correndo o risco de possíveis manipulações e controles desvirtuadores.
- A *sofisticação tecnológica e a complexidade* criam um mundo de imagens instantâneas e de aparências artificiais em que a simulação da realidade pode resultar mais perfeita do que a mesma realidade ainda que com o risco de se tornar incontrolável. A cooperação artificial na sala de aula ou na sala de professores podem ser exemplos de simulações seguras que podem dar cabo da vitalidade e espontaneidade do processo colaborativo.
- A *compreensão e gestão flexíveis do tempo e do espaço* podem conduzir a uma maior adaptabilidade, maior capacidade de comunicação e de resposta nas escolas, mas pode também tornar-se em intensificação e sobrecarga intoleráveis, em superficialidade e perda de objectivos e orientação. Se um repto na reconstrução do trabalho dos professores consiste em desenvolver estruturas e processos mais flexíveis e adaptáveis, não podemos perder de vista as pressões derivadas das sobrecargas, das inovações e das mudanças aceleradas.

cooperativas, está a questionar as regras do isolamento docente em que se tem baseado o trabalho dos professores...".

O futuro da educação escolar dependerá, em grande medida, da forma como se resolvam, nas nossas escolas e nos sistemas educativos, estas incertezas e dilemas, característicos da pós-modernidade e que, como já tivemos oportunidade de evidenciar, se reflectem claramente nas escolas que experimentaram a GFC, no que denominámos como *luzes e sombras da mudança curricular* (Alonso, 2000b)¹⁰.

1.2. A reforma de 1986. Propostas, desencantos e problemas

Como acima afirmámos, o insucesso da reforma de 1986 deveu-se, em grande medida, à perspectiva tecnicista, compartimentada e voluntarista que a informou e que estava sustentada numa visão determinista da mudança, e numa lógica de separação entre concepção e execução.

Esta perspectiva, emergente nos anos sessenta, caracterizados pelo optimismo e confiança no progresso como um bem em si mesmo, parte do pressuposto consensual de que a mudança é boa por natureza sem questionar o "porquê" e o "para quê" da mesma, pelo que toda a atenção se concentra em achar os meios mais adequados e eficientes para a produzir. A *racionalidade instrumental* do pensamento tecnológico — a selecção dos meios mais eficazes para conseguir um determinado fim — é a forma de racionalidade por excelência.

Assim, com base nos modelos de inovação industrial e agrícola (modelos I.D. - investigação e desenvolvimento¹¹) transpõe-se para a arena da educação este tipo de racionalidade, em que se presume que, na medida em que as propostas de inovação têm uma base científica, estas poderão ser aplicadas de forma racional, encontrando as técnicas e os

¹⁰ Neste texto, resultante de uma análise de conteúdo das intervenções de várias escolas num encontro para partilha de ideias e experiências, ressaltávamos especialmente as tensões e dilemas, entre autonomia e dependência, entre colaboração e individualismo, entre uniformidade e diferenciação, entre articulação e compartimentação, entre a pressa e o entusiasmo pela mudança e os constrangimentos vários que produzem desencanto e frustração, entre a procura de estabilidade e os conflitos que desestruturam, etc.

¹¹ Em inglês a sigla utilizada para denominar este modelo é RD&D (Research, Development and Diffusion Model). Segundo Havelock (1975) as fases características deste modelo são: Investigação fundamental - investigação aplicada - desenvolvimento e testagem de protótipos - elaboração de pacotes de materiais - actividades planificadas de disseminação - aplicação pelo utilizador.

meios mais adequados para isso, através do convencimento e do treino dos professores para a sua utilização. Pressupõe-se, assim, uma *separação hierárquica* entre a teoria e a prática, numa relação hegemónica dos investigadores e desenhadores das propostas de inovação sobre os seus executores e implementadores, no terreno da prática. Separam-se, também, as questões instrumentais (meios) das questões de valor (fins) numa espécie de *eficientismo pedagógico*, em que a coincidência dos resultados com os objectivos propostos é o critério central para medir a qualidade, entendida em termos de eficácia. Os professores são vistos como *executores passivos* e acríticos, capazes de aplicar racionalmente conhecimentos e técnicas de forma uniforme e neutra nos contextos das aulas.

A esta perspectiva da inovação subjaz uma *concepção burocrática da escola* com uma determinada estrutura formal, articulada e hierárquica, com metas claras para as quais todos contribuem e com uma percepção linear, uniforme e não complexa dos contextos educativos, em que a previsão racional é possível e as certezas e consensos são dados por adquiridos. Repare-se, no entanto, que este modelo é contraditório com a concepção de escola e de profissionais preconizado na LBSE.

No que respeita ao *processo da reforma* e das inovações que esta pretende introduzir, este modelo coexiste com sistemas centralizados de ensino e com processos de reforma centro-periferia em que se utilizam "estratégias coercivas" de implementação. M. J. Lima (1992), num trabalho de análise das perspectivas subjacentes à reforma curricular portuguesa que se iniciou em 1989, caracteriza esta abordagem tecnológica com as seguintes notas:

- * propõe currículos altamente *prescritivos e estruturados*, cuja elaboração, modo de desenvolvimento e controlo, são feitos a nível central, considerando os professores como meros executores técnicos das prescrições determinadas pelos especialistas;
- * exige a *aplicação rigorosa das diversas etapas do processo* que considera serem o *design* do currículo, a experimentação, a validação e a difusão;
- * põe a ênfase muito mais no *design* e na elaboração do currículo e muito menos no seu desenvolvimento na prática. Assim, releva a fase de planificação que segue um modelo altamente prescritivo, analítico e linear;
- * considera a *disseminação* um processo unidireccional em que se difunde por todas as escolas um currículo elaborado por especialistas, para ser adoptado pelos professores, logo que a experimentação esteja concluída com resultados positivos;
- * entende a *implementação* como um processo que ocorre a partir do momento em que se concretiza a adopção, e que é linear, pois admite que, depois de conhecido e adoptado o novo currículo, a prática educativa melhora automaticamente;

- * considera a *avaliação* como a medição dos resultados do currículo que privilegia modelos de avaliação experimental e quantitativa e que tem essencialmente em conta os propósitos da administração, não atentando nos interesses e necessidades de todos os outros implicados no currículo.

Esta autora (M. J. Lima, 1992:56), referindo-se à reforma portuguesa considera que:

"Também para a fase de implementação, a perspectiva visível é o enfoque tecnológico, pois todo o discurso à volta da Reforma Curricular traz implícita a ideia de que a prática educativa vai melhorar, como que automaticamente, ao pôr-se em prática o novo currículo. Parece pressupor-se o professor como alguém que executa linearmente o programa elaborado pelos especialistas, que tem interesse em fazê-lo e a quem se responsabilizará pelo fracasso da Reforma por razões ligadas à sua incompetência, à sua resistência à mudança, à sua má compreensão do novo currículo".

Muitas foram as críticas às limitações deste modelo de ID para produzir mudanças substanciais nos contextos e nas práticas educativas escolares (Popkewitz, 1988; Giroux, 1990; Canário, 1991; Correia, 1991; Fullan, 1993; Ferreres & Molina, 1995; Perrenoud, 2000), apesar de continuar a ser utilizado preferencialmente nas reformas a grande escala, ainda que o discurso oficial não o reconheça, aparecendo mascarado com novas roupagens e teorias. Em síntese, as limitações desta visão científico-técnica da inovação são marcadas pelo desconhecimento da natureza complexa, social e moral das práticas de ensino, assim como pelo descurar da diversidade e especificidade da cultura escolar, o que dificulta uma regulação tecnológica e racionalmente planificada dos processos de mudança.

A utilização deste modelo tecnológico (reforma-decreto) de inovação curricular acentuado pela descoordenação com a reforma do sistema de autonomia e gestão das escolas e também com o modelo de formação de professores, explica o insucesso da actual reforma curricular, que descurou, entre outros, o carácter ecológico e cultural do contexto das escolas, a dimensão moral e política da mudança, a natureza processual e evolutiva da inovação e a idiossincrasia do conhecimento prático dos professores, tentando tornar simples o que é complexo e linear o que é problemático.

Assim, muitas das medidas mais inovadoras contidas no D.L. 286/89, que definia os princípios organizadores do currículo nacional,¹² ficaram ou foram progressivamente ficando

¹² O *currículo nacional prescrito e regulado*, em Portugal concretizava-se em alguns Capítulos da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86); no Decreto Lei 286/89, que definia os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular; nos documentos "Organização Curricular e Programas" e numa grande

no papel ou em pequenos redutos de escolas progressistas ou de projectos de inovação pontuais. Este D.L. estabelecia as seguintes opções fundamentadoras da organização curricular:

- Valorização do ensino da Língua Portuguesa como matriz de identidade e suporte de aprendizagens.
- Criação de uma área transversal de Formação Pessoal e Social.
- Perspectiva interdisciplinar do Currículo.
- Abordagem formativa e personalizadora da avaliação.
- Reforço das estruturas de apoio educativo.
- Incentivo à iniciativa local disponibilizando margens de autonomia curricular.
- Formação integral do educando, articulando as dimensões humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva.

Estas opções fundamentais traduzir-se-iam numa organização curricular em que as propostas inovadoras se concentravam essencialmente na criação da Área-Escola (que no 3º Ciclo incluía uma componente de Educação Cívica), nas formações transdisciplinares que incluíam a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (em alternativa à Religião e Moral), nas Actividades de Complemento Curricular e nas Actividades de Apoio Pedagógico.

Tendo em conta a falta de clarificação do conceito de autonomia curricular das escolas, que caracterizou a reforma e a precariedade de condições organizacionais para o desenvolvimento destas propostas, a maior parte delas foram esmorecendo pouco a pouco, algumas inclusive antes de se concretizarem, a não ser em experiências avulso, como é o caso do Desenvolvimento Pessoal e Social, acabando por prevalecer uma concepção disciplinar e academicista/tecnicista do currículo e da avaliação. No que a esta respeita, não houve uma articulação clara com o currículo, pelo que as medidas propostas no Despacho 98-A/92 (surge dois anos depois de se iniciar a reforma curricular) seriam pouco assimiladas ou desvirtuadas para se adequarem à lógica curricular predominante.

Como já foi escrito em várias ocasiões (Alonso, 1995 e 1997) e tem sido evidenciado por outros autores (Lima, 1992 e 1996; Ferreira, 1995; Pacheco, 1996) e pela discussão gerada no Projecto de Revisão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, o currículo nacional base, enquanto quadro de referência fundamentador, articulador e orientador que garanta a

variedade de Despachos normativos, entre os quais realçamos o Despacho 141/ME/90, que define o modelo de apoio à Organização das Actividades de Complemento Curricular, o Despacho 142/ME/90, que regulamenta a organização da Área-Escola; o Despacho 98-A/92 que regulamenta o sistema de avaliação para o Ensino Básico e o Despacho 178/A/ME/93 que define as Modalidades e Estratégias de Apoio Pedagógico aos alunos.

todos os portugueses o direito a receber uma educação de qualidade, apresentava muitos problemas de concepção e fundamentação, apesar do esforço feito, em relação às propostas anteriores, para organizar um Projecto com procuração de unidade e congruência, como se afirma na introdução aos Programas do 2º e 3º Ciclo (p. 9). Que projecto de cultura e de formação oferecia este currículo? Resumidamente, reflectiremos sobre alguns dos pontos críticos no *design* curricular da reforma de 1986:

- No que respeita à concepção global, verificamos uma falta de definição clara do *modelo de construção curricular* adoptado, pela ausência ou ambiguidade na determinação dos níveis de decisão e respectivas competências curriculares, o que nos leva à formulação das seguintes questões: Qual o grau de *flexibilidade e abertura* do currículo? Onde e como se definem o grau de autonomia e as competências das escolas no desenvolvimento curricular? O que podem fazer os professores com o currículo que lhes é apresentado? Consumi-lo, segui-lo religiosamente, modificá-lo, recriá-lo? Quando, como e em que condições? O que é prescritivo ou meramente orientativo nos Programas? Qual o significado curricular e metodológico das "componentes regionais e locais do currículo"?

- Em relação ao modelo filosófico e científico que sustenta o *design* curricular, encontramos alguma indefinição e, por vezes mesmo, contradição no *paradigma fundador* do edifício curricular. Onde se encontram os *princípios e critérios* sociológicos, epistemológicos e psicopedagógicos, claros e coerentes, que orientem a selecção, organização e sequencialização da estrutura curricular como um todo, e que, por sua vez, deveriam fundamentar a formação de professores e as práticas educativas? O programa do 1º Ciclo, por exemplo, resolve esta questão numa página introdutória, em que resume a fundamentação psicosociopedagógica do currículo à recomendação de que as experiências de aprendizagem devem ser *activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras*. Por outro lado, a justificação científica e didáctica das diferentes áreas é claramente vaga e insuficiente, assim como também o são as orientações metodológicas e para a avaliação. Verifica-se também uma contradição evidente entre a abordagem construtivista que sustenta a fundamentação dos programas e os cadernos de apoio ao desenvolvimento curricular que fazem a leitura dos programas para os professores, claramente organizados com uma abordagem tecnicista/comportamentalista.

- Acerca dos *objectivos* que traçam o perfil e as competências/capacidades a desenvolver pelo aluno, e que orientam todo o processo de avaliação, falta uma matriz clara e coerente que sustente todo o *design* curricular. Repartidos por vários documentos curriculares, existem, pelo menos, quatro sistemas diferentes de categorização de objectivos que, inevitavelmente, induzem à confusão, tanto na planificação como na avaliação do ensino-

aprendizagem. O Programa do 1º Ciclo, por exemplo, nem objectivos terminais de ciclo apresenta. Ocorre, assim, perguntar: Em que se podem basear as escolas e os professores para definir os *objectivos mínimos* exigidos e os critérios de avaliação? A esta lacuna acrescenta-se a confusão conceptual existente, nas áreas, entre objectivos, conteúdos e actividades, o que torna complicada a sua interpretação, sendo ainda a avaliação uma componente ausente deste Programa.

- Também não está claro o que se considera *básico ou essencial* nos objectivos (capacidades a desenvolver) e nos conteúdos (aquisições culturais a realizar). A discussão e clarificação deste tema é uma questão fundamental numa sociedade democrática, com pluralismo cultural e igualdade de oportunidades. Uma política progressista tem de acompanhar este *core curriculum* dos meios necessários para garantir o direito a uma educação de qualidade para todos, assim como de uma definição clara da problemática da adequação do currículo à diversidade.

- Relativamente à *continuidade curricular* entre os 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (assim como com a Educação de Infância e com o Ensino Secundário) existem problemas críticos de *articulação vertical*, acentuados pela ausência de uma matriz curricular global para o ensino básico, o que é reforçado pela existência de unidades organizacionais separadas e com estatutos, culturas e tradições muito diferentes, especialmente entre o 1º e 2º Ciclos.

- No respeitante à *integração curricular*, os documentos tendem a responsabilizar a "Área Escola" pela integração de saberes e pela interdisciplinaridade, mantendo nas restantes áreas uma lógica compartimentada e especializada. É preocupante o desaparecimento, na versão final do Programa do 1º ciclo, do texto referente à globalização e integração contida na versão inicial, abordagem que é tão característica e essencial ao currículo deste nível de ensino. No que respeita ao 2º Ciclo, em contradição com o definido na Lei de Bases, em que se estabelece que "o 2º Ciclo organiza-se por áreas interdisciplinares e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área" (art. 8º, b), encontramos no Programa uma estrutura curricular com nove disciplinas, para além da "Área Escola" e das "Actividades de Complemento Curricular", bem como um regime prioritário de professor por disciplina. É interessante a justificação de compromisso dada para a opção por áreas "pluridisciplinares"¹³.

¹³ "Se bem que pareça inviável a aplicação desse regime de professor por área a curto prazo, a organização por áreas pluridisciplinares ou grupos de disciplinas cria o quadro indispensável à sua implementação futura [...] Soluções eventualmente mais desejáveis, mais ousadas e inovadoras, que aprofundassem, em diversas dimensões, a dinâmica unitária do currículo e das aprendizagens, tiveram de ser abandonadas face aos condicionalismos do contexto educativo real, em particular os que decorrem da formação

Esta estrutura aproxima-se mais da lógica do Ensino Secundário do que da do Ensino Primário ou Fundamental do qual faz parte, segundo as tendências dominantes nos países europeus. Este critério da *articulação horizontal*, possibilitadora da aprendizagem significativa e integradora, é central ao ensino básico, pelo que deveria ser contemplado, tanto a nível da estrutura curricular, como das alternativas metodológicas para a integração do currículo nas escolas.

- Apesar da diferença estabelecida no D. L. n.º 286/89 entre a disciplina de "Desenvolvimento Pessoal e Social" e a componente de "Formação Pessoal e Social", falta ainda a definição clara das suas funções, assim como a sua integração como *componente transversal* no processo curricular, sendo amplamente reconhecido o fracasso da prática nas escolas desta componente curricular. Todo um investimento realizado no âmbito do IIE nesta área, bem como na Área Escola, ficou muito aquém em termos de resultados visíveis nas escolas.

Será que este currículo nacional representado em programas extensos, desarticulados, sem uma ideia clara do perfil do aluno/cidadão a formar, e sem um modelo explícito de níveis e competências de decisão, não funcionará como um factor inibidor da qualidade e da inovação a ser efectivada nas escolas?

No Relatório "a Unidade da Educação Básica em Análise" (Nov., 1998) faz-se uma inventariação e uma apreciação dos *pontos críticos* resultantes do processo de Revisão Participada do Currículo que serviriam como um diagnóstico de necessidades a serem colmatadas com o projecto de GFC. Este pontos críticos organizam-se em torno de seis categorias que articulam os aspectos considerados pelas escolas participantes neste processo como mais problemáticos e, como tal, susceptíveis de revisão/reestruturação curricular. Estas categorias são:

a) *A articulação entre os três ciclos* de ensino Básico, tanto ao nível horizontal como vertical, no interior de cada ciclo e no conjunto dos 3 ciclos, relevando-se também a insuficiência de respostas/alternativas curriculares à diversidade.

b) *A organização do 3º Ciclo*, com aspectos que se prendem, nomeadamente, com a continuidade disciplinar e com o equilíbrio na representatividade no currículo das áreas de educação artística e tecnológica e a 2ª língua estrangeira.

c) *A avaliação*, em que se realçam aspectos como a necessária clarificação do referencial para a avaliação, a lógica de progressão/retenção por ciclo ou por ano, e a coerência entre as modalidades de avaliação e as metodologias.

d) *A formação pessoal e social*, onde se releva o fracasso da implementação desta área transversal, o que vem desafiar a sua necessária reconstrução.

e) *A Área-Escola*, em que se questiona a sua relevância e significado inovador, coincidente com a falta de condições para o seu desenvolvimento, tornando-se necessário aproveitar as experiências diversificadas e bem sucedidas e avançar para uma redefinição do seu espaço no currículo.

f) *A carga horária semanal*, questionando-se a sua manutenção ou redução, a sua organização flexível ou estandardizada e as implicações daí resultantes, nomeadamente ao nível da organização escolar e do trabalho docente.

Como se afirma na conclusão deste estudo, o esforço tem de prosseguir "no sentido da construção de um currículo entendido como um conjunto coerente de aprendizagens, concebido e realizado a partir da escola e não apenas uma amálgama de programas e disciplinas virados para si mesmos" (p. 59). Portanto, aponta-se para o entendimento do currículo como um *Projecto* que defina o que é fundamental em termos da cultura e da formação a oferecer aos alunos como experiências significativas de aprendizagem, projecto que necessariamente tem que ser construído de forma flexível. A existência de um referencial de competências essenciais que permita salvaguardar os princípios de *qualidade* e de *equidade* para todos deve permitir também desenhar percursos e trajectórias diferenciadas de acordo com as características dos alunos nos contextos diversificados de cada escola. É com base nesta filosofia que se vai desenhar o percurso do Projecto de GFC, já então iniciado.

Por outro lado, se cruzarmos estes dados com os apresentados no "Relatório do Projecto *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*" (1997), no qual se afirma claramente que a mudança curricular desejável "só pode realizar-se com a plena responsabilização de docentes e escolas pela gestão do currículo o que não tem sido prática na tradição e cultura do sistema educativo português, nem na experiência profissional da classe docente" (p.89).

No entanto, neste projecto verificou-se que os docentes e as escolas não encaram a gestão curricular como "coisa sua" nem a colocam no 1º nível das suas prioridades e direitos, atribuindo a factores externos, como as condições de trabalho ou as soluções administrativas centrais, as possibilidades de mudança. Existe como que uma espécie de determinismo profissional "em que se aceitam os princípios, mas julga-se impossível intervir ou agir na prática" (Ibid., 90), especialmente nas práticas curriculares, já que as inovações que decorrem

nas escolas, na sua grande maioria, se desenvolvem fora ou para além do currículo disciplinar, desenvolvendo-se uma espécie de esquizofrenia epistemológica entre a "escola cultural" e a "escola curricular", entre os "projectos" e as "aulas", entre as "actividades culturais e recreativas" (visitas de estudo, festividades, semanas culturais) e as "actividades lectivas".

Prova disto é, por exemplo, o facto de que uma das formas de desqualificação que afecta mais claramente o grupo dos professores está vinculada à sua "limitação para decidir sobre os fins e os conteúdos das actividades de ensino" (Torres, 1991:190), confinando a sua capacidade de decisão ao âmbito das metodologias, com a visão instrumental que isto supõe. Trabalhos clássicos, como os de Jackson (1968) Lortie (1975) e Hargreaves (1984), e outros mais recentes como os de Apple & Weis (1985) e Gimeno (1988), têm reforçado esta ideia de que os professores se interessam mais pelos aspectos instrumentais do seu trabalho do que pelos relacionados com as finalidades e os princípios.

Passar do *controlo burocrático* para um *controlo profissional* é entendido como um passo significativo no caminho da profissionalização e da inovação, dando aos profissionais maiores cotas de poder sobre a carreira, a formação e especialmente sobre as decisões acerca da sua actividade docente, tanto nos aspectos políticos e organizativos, como nos curriculares e pedagógicos. Diversos estudos têm posto em evidência que existe uma estreita ligação entre o *empowerment* dos professores, a sua cooperação profissional, o estilo de ensino praticado nas aulas e o nível de competência adquirido pelos alunos.

A este respeito, o discurso oficial da Reforma de 1986 é extremamente ambíguo, já que, se, por um lado, difunde a ideia do professor investigador, autónomo e reflexivo, por outro, continua a regulamentar a prática docente com programas minuciosos e extensos, despachos e portarias, recomendações e orientações, perante os quais os professores, ou optam pelo seu desconhecimento, ou ficam sobrecarregados pelo peso da intensificação. Um estudo sobre o "*impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor*" (Pacheco, 1996) salienta que, se num primeiro momento a reforma conseguiu criar entusiasmo, adesão e participação dos professores e da sociedade em geral, com a descoberta de novas ideias e práticas, estas atitudes deram, progressivamente, lugar ao desânimo, à interrogação e à incerteza, resultando, actualmente, no desinvestimento, na crítica e na desconfiança perante todas as propostas inovadoras emanadas da administração central, como está a acontecer com a GFC.

A importância da mediação curricular feita pelos professores vem pôr em evidência que, embora reconhecendo a importância do Currículo Nacional como quadro de referência fundamentador, articulador e orientador que garanta a todos os portugueses o direito a receber uma educação com equidade e qualidade, não podemos ignorar que o currículo é uma realidade social e política que se constrói e modifica no seu processo de desenvolvimento,

através das diferentes mediações, conscientes ou inconscientes, explícitas ou ocultas, exercidas sobre ele, e através das condições contextuais e organizacionais em que se desenvolvem os processos educativos.

A concepção do *currículo como processo* (Gimeno, 1993 e Alonso, 2000a) realça a complexidade da mudança curricular, já que esta é resultante de uma multiplicidade de factores económicos, políticos, culturais, organizacionais, profissionais, pedagógicos e pessoais que actuam de forma interrelacionada sobre a construção do texto curricular nas suas diferentes fases de elaboração: desenho de programas, produção de manuais e materiais curriculares, organização do currículo no contexto escolar, o currículo na prática das aulas e as formas de avaliação. Conciliar e estabelecer a ponte entre a cultura oficial e externa e as culturas particulares dos diferentes contextos e meios sociais e pessoais, numa dialéctica entre unidade/diversidade, entre o projecto comum e a variabilidade, complexidade e pluralismo das realidades e necessidades educativas, torna-se, assim, o grande desafio da escola básica actual.

É neste quadro que o projecto de GFC tem enveredado pela confrontação desta complexidade processual do currículo, apostando na mudança das condições organizacionais e profissionais para facilitar a gestão do currículo na escola e simultaneamente na progressiva clarificação do Projecto Comum Nacional, num jogo de intervenções e de diálogos de cima para baixo e de baixo para cima (*Top-down, bottom-up*).

Trata-se, então, de confrontar alguns obstáculos epistemológicos (Carr & Kemmis, 1988; Pérez Gómez, 1993) para a inovação das práticas educativas, imbuídas de um tipo de *racionalidade técnica*, e que se prendem com algumas crenças arraigadas, tais como: o currículo como um mosaico da cultura; o currículo como algo uniforme; o Programa como algo dado que se impõe e não se questiona; o ensino como transmissão de conhecimentos; a aprendizagem como processo linear, acumulativo e individual; a avaliação como medida de produtos a classificar; a escola como centro de aprendizagens artificiais, etc. (Trillo & Zabalza, 1990, Alonso, 1995).

A superação destes problemas persistentes e coerentes entre si, já que são fruto de uma história curricular reducionista, marcada pelas perspectivas academicistas e tecnológico-eficientistas, prioritariamente centradas nos problemas técnicos de concepção e desenho racional do currículo, mais do que nos problemas da prática, obrigam-nos a repensar o campo curricular, introduzindo algumas questões que consideramos centrais em termos de inovação: Como passar do nível da reforma para o nível da construção de inovações nas escolas? Como mudam os professores e as escolas, e quais os contextos, condições e dispositivos mais favoráveis para que isso aconteça? Como podem as escolas e os professores participar e influenciar na direcção das mudanças educativas?

2. O Projecto de GFC como procura de uma mudança construída

Dez anos após a reforma, a GFC surge como tentativa reguladora do processo de mudança através do qual se pretende encontrar soluções válidas e consistentes para os problemas diagnosticados, e respostas às questões levantadas.

O tema da mudança é endémico na sociedade actual. É por isso pertinente analisar este projecto à luz dos contributos mais significativos que a teoria sobre a inovação nos disponibiliza.

2.1. A prática da GFC iluminada pela teoria sobre inovação

No contexto actual, a mudança surge como uma realidade central que nos é imposta e exige de nós a capacidade de aprender a lidar com ela. Atitudes tais como a *compreensão*, a *colaboração* e a *procura de valores*, que nos permitam dar-lhe um sentido e orientação, tornam-se, portanto, imprescindíveis. Como sugere Fullan (1993:135), "a capacidade para *gerir a mudança* é uma competência essencial na sociedade pós-moderna. A mudança impõe-se-nos, o desenvolvimento é opcional. Assim, a alternativa que se nos coloca não é tanto em termos de mudança ou não mudança, mas antes em termos da maneira de lhe dar resposta".

As perspectivas ecológicas e culturais da inovação relevam o papel fundamental da *cultura organizacional* (Deal, 1990) nos processos de mudança em que nem as alterações estruturais (edifícios, equipamentos, materiais, programas, formas de agrupamento, horários, etc.), nem as mudanças nos professores (atitudes, conhecimentos, técnicas), considerados em si mesmos por separado, são suficientes para transformar qualitativamente as instituições educativas. Como afirma Fullan (1993:49), *reestruturar* a escola não é o mesmo que *reculturar*. Mudar as estruturas formais não é a mesma coisa que mudar as normas, hábitos, ideias, formas de relacionamento e pautas de acção. Neste sentido, Deal (1990:133) alerta-nos para a tensão entre a cultura e a mudança. "Enquanto que a cultura oferece estabilidade, fomenta a certeza, solidifica a ordem e a previsão e cria significado, a mudança cria instabilidade e ambiguidade, substituindo a ordem e previsibilidade pela desarmonia e a surpresa". Por isso, o conceito de *organização que aprende* apresenta-se-nos como potencialmente poderoso para conceptualizar o fenómeno da mudança, no âmbito das instituições educativas.

Como já apontámos, esta visão ecológica, complexa e relacional da mudança tornou-se particularmente visível nas escolas participantes no projecto de GFC, em que a gramática organizacional predominante começou a ser posta em causa, ao mesmo tempo que a cultura profissional e a cultura escolar começaram a ser questionadas.

Torna-se claro nas entrevistas realizadas que este projecto mexeu com todas as dimensões da vida da escola, questionando a forma de viver a profissão, a maneira de conceber o currículo, o papel dos alunos e especialmente as relações entre todos os participantes na comunidade educativa: professores, pais, alunos e funcionários.

Um aspecto central das mudanças verificadas diz respeito ao surgimento de uma nova identidade profissional dos professores em que o tão arreigado e persistente individualismo pedagógico e o fechamento nos muros do grupo disciplinar ou da classe foram postos em causa, surgindo novos conceitos como os de "equipas pedagógicas" ou "pares pedagógicos" e "projecto curricular de turma", que, por sua vez, desafiam a pedagogia, a organização e os sistemas de liderança e de comunicação arreigados na cultura escolar.¹⁴

Outro aspecto que consideramos muito significativo é o novo papel atribuído aos alunos enquanto pessoas capazes de construir conhecimento a partir das suas experiências prévias e colocando a aprendizagem no centro do acto educativo¹⁵. Também é interessante constatar no diálogo com os professores, que os alunos (e inclusive os pais) aderem mais rapidamente às propostas da GFC do que os próprios professores.

Isto remete-nos para a ideia, já acima apontada, de que o *desenvolvimento profissional dos professores* e a *melhoria do ensino* devem ser pensados em estreita ligação com o desenvolvimento e a *melhoria da organização escolar*, sendo ainda nesta ligação que, como discutiremos mais adiante, se encontram algumas disfuncionalidades entre o regime de

¹⁴ O depoimento de uma professora: *"na minha escola a grande mudança foi que as pessoas tomaram consciência de uma maneira muito clara que o conselho de turma tinha de ser o cérebro central da escola, coisa que não acontecia. Uma visão de que as pessoas não sejam só um conselho mas sejam uma equipe..."* Outra professora, acerca da identidade profissional acrescenta: *"O que mudou radicalmente foram as expectativas e o desencanto do professor que vivia em desassossego permanente com o insucesso dos alunos, acho que agora nota-se uma certa alegria no desempenho da profissão que até se conseguiu contagiar os alunos".*

¹⁵ Como assinala uma professora: *"O projecto deu-nos uma oportunidade única de fazermos uma inversão na nossa maneira de lidarmos com os alunos, eles em vez de serem o receptáculo do nosso saber passaram a ser os agentes activos de construção do seu próprio saber, passando nós a ter um papel de auxiliares do seu aprender a aprender[...] mudar a nossa prática centrando a atenção muito mais no aluno e na sua capacidade de tirar de si mesmos o melhor que têm".*

autonomia e gestão das escolas (DL. 115A/98) e a GFC, agora regulamentada no DL 6/2001).¹⁶

Por outro lado, a realidade onnipresente da mudança tem contribuído para o fenómeno da *sobrecarga das inovações* o qual está relacionado com o fenómeno da intensificação. A presença constante da mudança coexiste com um *sistema educativo conservador* (Fullan:1993), em que a organização da escola, os modelos de formação de professores, a forma como se tomam as decisões políticas e se fazem as reformas são mais adequados para a manutenção do *statu quo*, do que para impulsionar a mudança profunda, tornando esta superficial, de curta duração e acabando por provocar atitudes de defesa nas comunidades educativas. Como bem assinala Marcelo (1996a:8), parece uma crença comum, ao menos entre os políticos, que se uma inovação não tem resultados aparentes e rápidos, é preciso urgentemente acrescentar uma segunda mudança e depois uma terceira, numa espécie de ansiedade pelos resultados a curto prazo. Assim, proliferam actualmente no nosso sistema educativo uma multiplicidade e variedade de inovações que se introduzem nas escolas sem esperar a avaliar os resultados das anteriores e sem uma visão clara do *por quê* e *para quê* da mudança que se pretende conseguir, assim como sem uma explicação e contextualização suficientes do *como* e, o que é mais grave, sem um envolvimento e participação dos professores, enquanto protagonistas da mudança.

*A possibilidade de dar tempo aos professores para compreenderem o sentido das propostas de inovação de modo a poder-las integrar nas suas práticas, criando alternativas adequadas às necessidades da sua escola e da sua turma é o cerne da mudança curricular, a qual não pode ser entendida como desligada, por um lado, das concepções inerentes ao pensamento prático dos professores e, por outro, dos contextos escolares com as suas tradições e cultura próprias.*¹⁷

¹⁶ Um professor afirma neste documento: "*Não é por acaso que se diz que esta GFC e a autonomia e gestão da escola são duas faces da mesma moeda*"; Uma professora na entrevista, assinala: "*É talvez o assumirmos novas responsabilidades no currículo, no fundo a autonomia veio dar-nos essas possibilidades e é o assumir dessa mesma autonomia e essas mesmas responsabilidades*".

¹⁷ O pensamento de uma professora a este respeito é significativo "*A minha escola é um bocadinho passiva, não se pode partir para grandes alterações porque isso cria muitas ansiedades, portanto acho que uma das virtualidades maiores disto tudo é partir-se da experimentação, do fazer, do pôr as coisas em questão e depois dizer: bom o que nós queremos é isto e precisamos daquilo [...] portanto já há reflexos a nível organizacional, a nível da consciência e da exigência de formação e da auto-formação, portanto eu acho que paulatinamente...*"

*A respeito deste ponto, consideramos que sendo diferentes as razões que levaram as escolas a participar nesta experiência de inovação, na sua grande maioria verifica-se alguma continuidade entre uma prática inovadora já existente e as possibilidades de a traduzir num quadro normativo mais flexível, sustentado e legitimador.*¹⁸

Por outro lado, tem-se verificado nestas escolas abertas à mudança alguma sobrecarga e agitação, traduzida numa multiplicidade de solicitações internas e externas (reuniões, encontros, mostras pedagógicas, projectos de investigação, resposta a questionários, outros projectos de inovação, avaliações externas e internas, visitas de observação) que, se por um lado colocam desafios e estímulo, por outro trazem o risco de cansaço, ansiedade e falta de um clima de calma e serenidade para a planificação e reflexão partilhada, de forma consistente e continuada.

*Coloca-se, ainda, a questão da continuidade e sustentabilidade da mudança, especialmente em relação ao futuro em que se pretende alargar a inovação a todas as escolas do país. Que dispositivos e estratégias para dar sustentabilidade e manter acesa a chama da mudança?*¹⁹

Isto ganha sentido, porque se verifica um *fracasso das reformas e inovações* na maior parte dos sistemas educativos (Skilbeck, 1988), constatando-se que, passados alguns anos da reforma, poucas são as mudanças observáveis nas escolas²⁰. Fullan (1993) documenta amplamente o fracasso de uma grande variedade de projectos de inovação que pretendiam introduzir mudanças mais ou menos abrangentes nas escolas, no contexto americano e inglês.

¹⁸ Ver, por exemplo, os depoimentos de alguns professores no documento acima citado (Alonso, 2000) e nas entrevistas: "A GFC nasceu na nossa escola por um processo natural, porque os professores viram que as suas ideias e reflexões foram ouvidas"; "vejo este projecto como vindo a formalizar o que muitos de nós já tentávamos"; "A minha escola aderiu por iniciativa nossa, numa tentativa de modificar aquilo que achávamos que estava mal";

¹⁹ A este propósito um professor comentava: "Não se pode generalizar a GFC muito rápido. Assim vão matar o projecto"

²⁰ Entre nós, coincidindo com a discussão desenvolvida em torno da iniciativa do Ministério da Educação sobre "Reflexão Participada dos Currículos", e através de alguns estudos realizados evidenciou-se que, depois de alguns anos de reforma curricular, as práticas de ensino predominantes nas escolas pouco têm mudado de forma significativa e substancial comparativamente com as propostas contidas no currículo nacional.

Duas são, segundo este autor, *as causas* fundamentais deste fracasso. Por um lado, a complexidade e dificuldade da inovação em si mesma, e por outro, o facto de que as estratégias utilizadas nem sempre se centram naquilo que é importante e pode marcar a diferença, ou seja, *nas mudanças fundamentais, nos processos de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de culturas colaborativas entre os professores e os alunos*. A este respeito, é interessante a distinção realizada por Lima (1996:42) entre a "reforma-decreto" e a "reforma-mudança" em que "uma não se reduz à outra e, pelo contrário, um dos maiores problemas com que as reformas decretadas se vêm confrontando é exactamente o das mudanças efectivamente construídas e praticadas no sistema educativo e nas escolas".

Também no desenvolvimento da GFC se verificou alguma contradição entre a opção por uma autonomia ou mudança construída em cada escola e a existência de ambiguidades, constrangimentos e falta de clareza, limitativos desta construção. Podemos citar, entre outros, o apelo à organização do currículo em torno de competências/aprendizagens nucleares e essenciais coincidente com a manutenção dos Programas (e manuais) baseados na lógica da quantidade de objectivos e conteúdos, sem que se clarificasse as margens ou limites do seu "cumprimento".²¹

Outro exemplo pode ser visto na introdução de uma cultura de colaboração entre os professores coincidente com a dificuldade de dispor e conciliar tempos e espaços para reunir e planificar/reflectir em conjunto. Se numa primeira fase, como se constata nas entrevistas²², a mudança central consistiu no surgimento de uma cultura de abertura, de discussão, de questionamento em situações de informalidade e espontaneidade, numa segunda fase devem criar-se estruturas organizativas que

²¹ Um professor argumenta: "Percebo que não se quis mexer nos programas, pelo menos foi a justificação que deram, para que a gente se tentasse organizar à volta de outras coisas que não são apenas os conteúdos programáticos. No entanto penso que deveria ser organizado o núcleo essencial do currículo e a partir daí termos flexibilidade para adaptar, reorganizar e fazer todas as variantes que achássemos adequadas, mas deve estar inequivocamente definido o que pertence ao currículo nacional". Outra professora assinala: "No que diz respeito às quadrículas das disciplinas a prática ainda não mudou muito, porque as disciplinas continuam a ter horas, os programas continuam lá, ainda não houve talvez coragem para se dizer que eles estão obsoletos e têm falta de articulação..."

²² "O que eu senti mais vivo foi os professores discutirem mais as situações, na sala de professores houve muito mais conversa entre os grupos que normalmente estavam desligados"; "Isto agora obriga-nos a comunicar mais uns com os outros e penso que isso talvez seja uma das grandes vantagens do projecto";

possam sustentar esta cultura incipiente, sem por isso perder o seu caracter informal que é constitutivo da cultura de colaboração.

Contudo, surge pela primeira vez no nosso país o reconhecimento de uma opção pela perspectiva de "reforma-mudança" *a partir* do interior da escola e *em interacção* com o exterior, na convicção de que a *mudança tem que ser construída pelas pessoas na complexidade dos contextos* num jogo de interdependências múltiplas e com base num processo de "aprendizagem organizacional". A relação de dependência que caracterizava o posicionamento das escolas face à administração assume também uma nova imagem mais centrada no dialogo e na procura de consensos possíveis.²³

A partir da análise das *causas do fracasso* sistemático das inovações, apresentadas por Fullan & Miles (1992), Fullan (1993) e Marcelo (1996a), salientamos, entre outras, algumas:

(a) A ausência de uma *matriz da mudança* que defina claramente a direcção e as metas da mesma, assim como a dificuldade de consensualizar os pontos de vista dos diferentes participantes: administradores, professores, famílias, alunos, formadores, editores, investigadores...; *Na procura desta matriz de mudança, neste projecto houve uma busca de consensos a nível político, especialmente na arena da Comissão de Acompanhamento criada pelo Despacho. n.º 10430/98. De acordo com o que se pode verificar nas actas de reunião desta comissão, as maiores resistências surgiram, no início, de algumas associações profissionais de professores que, ao verem diminuído o n.º de horas das suas disciplinas, sentiram posto em causa todo um modelo curricular centrado nas disciplinas e em parcelas de poder que elas representam.* Como assinala Goodson (2000:187)):

"A conservação simbólica das disciplinas como base do currículo é possivelmente o princípio de maior sucesso na história da criação do currículo. No entanto, não se trata de um artifício neutral, burocrático ou racional, senão que constitui um artifício perfeito para a conservação e a estabilidade e vem frustrar, de maneira efectiva, qualquer iniciativa de reforma mais holística".

²³ Alguns depoimentos nas entrevistas, reforçam esta ideia: "*Para mim a GFC é um pretexto de mudança, mas uma mudança feita em moldes diferentes daqueles a que estávamos habituados. Isto é, uma mudança que se faz, não de cima para baixo mas de baixo para cima e vice-versa, é aquilo que este projecto tem de mais dinamizador e que talvez por isso crie mais emoção e discussão na escola, porque ela potencia a revisão da nossa própria actuação e a procura de caminhos alternativos...*"; "*Há uma mudança também na relação entre a escola e o poder central, há uma vontade nova, mais diálogo, mais espaço para as ideias dos professores, mas penso que as coisas não estão ainda claras*".

Relativamente à *matriz curricular* orientadora da mudança pretendida, esta foi sendo progressivamente clarificada ao longo do processo, até a sua definição actual no Decreto Lei n.º 6, embora como evidenciaremos mais adiante esta apresenta algumas fragilidades em termos de fundamentação, consistência e orientação para a operacionalização prática nas escolas.

Como dispositivos para ajudar as escolas neste esclarecimento, foram realizados inúmeros encontros, seminários, simpósios, sessões de apresentação e discussão de projectos, acções de formação, etc. Estes eventos foram organizados prioritariamente pelo DEB, DRE(s), centros de formação, sindicatos, escolas, instituições de ensino superior, etc. e dirigidas a todas as escolas participantes no projecto ou a grupos de escolas de uma região ou um zona territorial.

(b) *a complexidade da mudança* que impede de planificar e antever todos os passos, sendo necessário ir avaliando e desenvolvendo decisões e soluções sensíveis à medida que se avança; A abordagem aberta e evolutiva da inovação que sustentou a GFC, foi acompanhada de dispositivos de observação, monitoragem e avaliação do projecto, traduzido em inúmeros relatórios elaborados, a nível central pelo DEB, e a nível regional pelas DRE(S), que permitiriam ir regulando e ajustando as decisões a adoptar. *No entanto, como evidenciaremos nos pontos críticos, este acompanhamento peca pela falta de uma matriz clara de organização e orientação do sistema de pilotagem e pela ausência de um dispositivo que coordenasse e desse uma linha de continuidade ao longo do processo.*

(c) *a centração excessiva nos símbolos e na retórica (legislação, comissões, documentos, novas áreas, nova terminologia) mais do que na substância, desenvolvendo um tipo de discurso obstruso e complicado, nem sempre compreendido e assimilado pelos práticos, existindo, também, uma descoincidência entre o "tempo" da reforma política e o "tempo" da mudança nas escolas.*

Neste ponto, a GFC tem-se caracterizado ao longo do seu desenvolvimento pela produção de inúmeros conceitos novos, dispersos por uma grande diversidade de documentos e com alguma falta de clareza na sua definição o que pode ter levado a alguma confusão nos professores. Vejamos a modo de exemplo alguns: perfil de competências de saída, aprendizagens nucleares/transferíveis, competências transversais, competências essenciais, saberes de referência, aquisições fundamentais, saberes essenciais, áreas não disciplinares, projecto interdisciplinar, estudo acompanhado, etc.

Relativamente ao "tempo", como temos vindo a afirmar, a mudança é lenta e tem que ser apropriada pelas pessoas na complexidade dos contextos, mas ao não existir

*uma cultura comum, nem a nível do "conteúdo" nem a nível das "formas" (Hargreaves, 1992), mas antes subculturas diversificadas assentes na biografia pessoal, nas experiências, na carreira, nas crenças e nas perspectivas educacionais, entre outras, isto impede que os "tempos" pessoais da mudança sejam coincidentes de escola para escola e de professor para professor.*²⁴

(d) a *superficialidade*, a ligeireza e falta de realismo e de apoio continuado das reformas, realizadas, por vezes, ao arbítrio das modas ou dos mandatos e interesses políticos, mais do que ao serviço de interesses genuinamente educativos.

*A este respeito, ocorre-nos questionar: O que é essencial nesta reestruturação curricular? A que interesses serve este projecto? O que reconhecemos é que, pela primeira vez, iniciou-se em Portugal a discussão sobre o ensino e os seus propósitos, para além das fronteiras das disciplinas, o que não nos deixa de parecer uma das potencialidades deste projecto*²⁵.

(e) A visão arreigada nos reformadores acerca dos *professores como resistentes à mudança*, culpabilizando-os pelas dificuldades de implementação das inovações e reduzindo o problema da mudança a um problema de atitude ou de "déficit psicológico" dos mesmos (Hargreaves, 1996); *Esta visão aparece também nos professores inovadores em relação a determinados colegas*²⁶, *embora reconheçam que a mudança de mentalidades e de práticas não se faz simultaneamente em todos os professores, tal como acima ficou patente.*

²⁴ Sobre este ponto uma professora com uma visão voluntarista da inovação, assinala: *"Ha todo um trabalho de gestão curricular que é preciso fazer nas escolas, os 90 minutos, a interdisciplinaridade, as competências transversais..., acredito que esse é o caminho que a nossa escola tem que tomar. Se conseguirmos que cada ano meia dúzia adiram à nossa causa já é uma pequena vitória [...] que esse grupo passe a palavra e vá para o seu departamento disciplinar ou o seu conselho de turma e tente sensibilizar outros aos poucos [...] que se convençam que têm que deixar de estar cada um no seu cantinho, nós temos que partilhar..."*

²⁵ É reveladora uma intervenção de uma professora: *"uma das coisas que era visível era que o ensino estava muito compartimentado nas disciplinas, que eram muito fechadas em si mesmas, portanto este projecto faz com que elas se relacionem mais umas com as outras, daí talvez o projecto interdisciplinar ter um papel importante neste campo".*

²⁶ O comentário de uma professora a este respeito é elucidativo: *"Há um grande número de professores na escola que rejeita pura e simplesmente este novo processo. Para funcionar bem com os alunos, tinha que*

(f) o *desgaste dos pequenos sucessos* nos casos em que a introdução de algumas mudanças significativas nas escolas acabam por não ter continuidade, devido à falta de apoios e recursos para a sua continuidade e institucionalização; *Um dos factores que contribuiu para o sucesso do projecto nas escolas da rede da GFC foi a possibilidade oferecida aos professores de ficarem colocados na mesma escola, por isso o tema da excessiva mobilidade docente no nosso sistema educativo é um entrave crítico para a mudança que deve no futuro ser tido em conta.*

(h) Outro problema a ter em conta prende-se com a *visão fragmentada da inovação* em que as propostas de mudança das práticas educativas se apresentam fragmentadas, descoordenadas e isoladas da visão da escola como um todo.

Embora as escolas reconheçam a importância de construir o seu Projecto Curricular com base no Projecto Educativo capaz de sustentar os Projectos Curriculares de Ciclo e de Turma, o que implica uma visão global do currículo e dos instrumentos que permitem a sua integração, tais como as competências transversais, as áreas de transversalidade curricular e as áreas integradoras ("não disciplinares"), algumas indicam que durante a experiência investiram todas as suas energias nas novas áreas "não disciplinares".²⁷ Tendo em conta que este projecto pretende alterar de forma significativa as práticas de ensino-aprendizagem tornando-as mais rigorosas, significativas e transferíveis, os caminhos para isso são muito diversificados, mas é importante que os professores entendam bem o significado do projecto, não limitando o seu entendimento à introdução de novas áreas ou aos tão falados 90 minutos.

(g) a deficiente utilização do *conhecimento sobre a inovação*, utilizando-se amiúde *slogans* simplistas e parciais, que impedem uma visão global e sistémica do significado e dos processos de mudança.

funcionar bem com os professores, com as equipas de professores". Outro professor assinala: "Houve aqui por parte dos professores a quem foi reduzido o horário das suas disciplinas dois tipos de reacções: os que reagiram radical e negativamente e os que acharam que isto era necessário e viram-se confrontados com a necessidade de introduzir alterações em aquilo que tradicionalmente vinham fazendo, fazer uma gestão diferente [...] Acho que uma das coisas é não pôr logo à partida de lado aqueles que não querem aderir".

²⁷ Uma professora lamenta-se: *Nós demos muita importância às novas áreas que dão corpo à GFC mas não sabia na altura quando entramos que também podíamos fazer uma gestão curricular a nível da turma [...] Nós não fizemos nada de novo a não ser nas novas áreas.*

A este respeito, como acima assinalamos, a GFC não fugiu à tendência para reificar determinadas propostas complexas em chavões ou ideias simplistas, entre as quais destacam as "novas áreas", os "90 minutos" "tirar horas às disciplinas", etc.

Existe, também, tanto da parte dos reformadores como das próprias escolas, *um insuficiente conhecimento da natureza dos processos de inovação*, mantendo-se, ainda, muitas crenças arraigadas sobre a mudança na escola (Cuban, 1992), como as que assumem que a mudança é positiva e necessária, independentemente dos propósitos e resultados pretendidos, que basta decretar a inovação para que ela se produza, ou aquelas que defendem que a mudança é incompatível com a estabilidade ou que, uma vez adoptada a mudança, as melhorias se tornam estáveis. Hoje sabe-se que a institucionalização da mudança é um processo de alto custo e grande complexidade (Fullan, 1982), especialmente quando se trata de inovações de "segunda ordem" ou "substanciais", como as que se pretendem introduzir na actual "reorganização curricular".

2.2. Princípios dos processos de mudança

Ao reflectir sobre estas características da inovação e depois de considerar algumas propostas de autores como Leithwood (1989); Miles (1992); Fullan (1993); Escudero & Bolivar (1994); Alonso (1999) e Fernandes (2000) sobre "lições" aprendidas dos resultados da investigação neste campo, apresentamos resumidamente alguns princípios básicos a ter em conta nos processos de mudança que a inovação pretende promover:

- Não é possível prescrever o que se tem de mudar: quanto mais complexa é a mudança menos poderá ser forçada; a mudança tem de ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos. A utilização de dispositivos facilitadores e de condições estimuladoras e de suporte individual e colectivo é condição indispensável.
- A mudança supõe percorrer um caminho, não seguir um programa determinado. Não é linear, coexiste com a incerteza e com a ilusão; requer, além disso, perseverança.
- Os problemas e o conflito são companheiros inevitáveis: são inerentes aos processos de mudança, mas o que é positivo é que não podemos aprender ou ter êxito sem a sua presença. Os problemas são os nossos amigos, a sua ausência pode ser um indicador de que a mudança é superficial e não substantiva.
- A previsão e a planificação estratégicas devem aparecer lentamente: previsões e planificações prematuras podem cegar e paralisar. Os modelos de planificação mais adequados à emergência da inovação são os modelos abertos, progressivos e evolutivos.

- O trabalho pessoal e a colaboração são necessários: tanto um como outro têm possibilidades e limitações que precisam ser bem equilibradas.
- Nem centralismo, nem basismo: são necessárias, conjuntamente, tanto estratégias de cima para baixo, como de baixo para cima.
- A relação com o contexto mais amplo é um factor crítico: as melhores organizações aprendem tanto a partir do exterior como internamente. A inovação deve contribuir para o desenvolvimento comunitário.
- Cada pessoa é um agente de mudança: a mudança é demasiado importante para ser deixada aos especialistas. As escolas e os professores são agentes activos de mudança. A participação de cada um é fundamental.
- A mudança é um processo prolongado e evolutivo: a mudança não é um acontecimento, precisa ser construída e as pessoas têm de lutar para ser diferentes.
- As escolas são instituições especialmente conservadoras, mais difíceis de mudar do que outras instituições. A resistência à mudança é inevitável porque a cultura escolar tende à estabilização e porque as pessoas em geral resistem à mudança.
- Cada escola é uma realidade única e ecológica, requerendo por isso a utilização de estratégias específicas e adequadas para estimular a mudança. A avaliação continuada parece um instrumento fundamental para realizar esta adequação.

A este respeito, Hargreaves (1996) aponta que, em comparação com o conjunto bem mais reduzido de investigações sobre o contexto e a essência da mudança educativa, existe na actualidade uma rica reserva bibliográfica de investigação e de compreensão prática dos processos de mudança, da qual se têm extraído alguns axiomas e princípios, tais como:

"A mudança é um processo, não um acontecimento; a prática muda antes que as crenças; é melhor pensar 'em grande' mas começar a actuar 'em pequeno'; a planificação evolutiva funciona melhor do que a linear; os planos políticos de acção não podem reger sobre o que realmente interessa; as estratégias de implementação que integram estratégias *de cima para baixo* com as *de baixo para cima* são mais eficazes do que cada uma delas isolada; e o conflito constitui uma componente necessária da mudança" (*Ibid.*:38)

Apesar da concordância nestes princípios, estes devem ser considerados com cautela, antes entendidos como bases para a compreensão da mudança do que como dogmas, já que devem ser sempre considerados e adequados à complexidade e diversidade de cada contexto.

2.3. Mudança e cultura de qualidade

Falar de inovação e mudança remete para o tema da *qualidade da educação*, já que, em última instância, a razão de ser da inovação não pode ser outra senão a de melhorar a qualidade da educação proporcionada nas escolas, no sentido de *oferecer a cada aluno um currículo e condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades*, única forma de possibilitar o sucesso educativo para todos, embora não possa deixar de ser um sucesso diferenciado, numa escola marcada pela diversidade (Alonso, 1994a). Sendo o conceito de qualidade difícil de definir pela sua natureza sistémica (OCDE, 1992), sabemos hoje que, na procura do que Montero & Molina (1996) denominam uma "**cultura da qualidade**", ela depende, em grande medida, do cruzamento de quatro factores fundamentais:

(a) o *desenvolvimento curricular* numa perspectiva de projecto aberto, flexível e integrado que permita a adequação à diversidade e a melhoria da qualidade das aprendizagens, é a ideia central que sustenta o modelo curricular em causa na GFC. A opção por reforçar a transversalidade curricular com a introdução da Educação para a Cidadania e as TIC e a organização do currículo entorno de competências transversais e competências essenciais das disciplinas, à luz de um perfil de saída do aluno, vem ao encontro da necessária integração curricular, tanto a nível horizontal como vertical. A criação de novas áreas, vem facilitar também um currículo mais integrado, que permite reforçar a concepção do aluno como construtor de conhecimento e de atitudes adequadas, desenvolvendo estratégias cognitivas e sociais que lhe permitam aprender a aprender, num contexto de colaboração e de solidariedade.

A definição dos *níveis de construção do currículo*, assumindo o conceito de Projecto Curricular que se define a diferentes níveis e com amplas margens de autonomia e flexibilidade na sua gestão, outorgando um papel essencial ao Projecto Curricular de Turma, é outra das opções a ser considerada neste modelo. A construção deste projecto, visto numa perspectiva de *desenho* (Schon, 1992; Gimeno, 1993 e Alonso, 1995) tem potencialidades enormes na articulação do desenvolvimento curricular com o profissional e organizacional incidindo, por sua vez, na qualidade das aprendizagens dos alunos.

(b) o *desenvolvimento organizacional* que permite à escola desenvolver todas as suas potencialidades enquanto organização que aprende, através da definição de metas claras e expectativas partilhadas, da participação, da cultura de colaboração, da liderança efectiva e da abertura ao exterior; Neste projecto, como veremos a seguir, foi preciso romper com a *gramática* predominante na escola, alterando rotinas, horários, espaços, formas de relacionamento interno e com o meio envolvente. O papel das lideranças, o trabalho em equipa e uma prática incipiente de auto-avaliação institucional adquiriram um significado especial na coordenação e regulação da mudança.

(c) o *desenvolvimento profissional* dos professores através dos processos de investigação, experimentação e reflexão (com maior ou menor grau de formalidade) que a gestão do projecto lhes colocou, num contexto de participação e colaboração. Esta formação que a GFC lhes proporcionou, a diferentes níveis, contribuiu também para melhorar a sua qualificação e nível de identidade e satisfação profissional e pessoal.

(d) a *melhoria das aprendizagens dos alunos*, numa perspectiva de construção de conhecimento, que possibilite o desenvolvimento integrado de competências fundamentais para o prosseguimento de estudos e para a vida. Apesar de ainda não se ter feito uma avaliação rigorosa, que permita verificar a influência do projecto na melhoria das aprendizagens dos alunos, a informação disponível na documentação consultada permite inferir uma grande adesão dos alunos às novas metodologias e processos de aprendizagem, assim como níveis elevados de motivação e de gosto pela escola.

Parece desejável que a *inovação para a qualidade* contemple as relações entre estas quatro dimensões (Figura nº 1), já que, como acima assinalámos, uma das causas do seu fracasso tem a ver com a desarticulação e dessincronia entre eles.

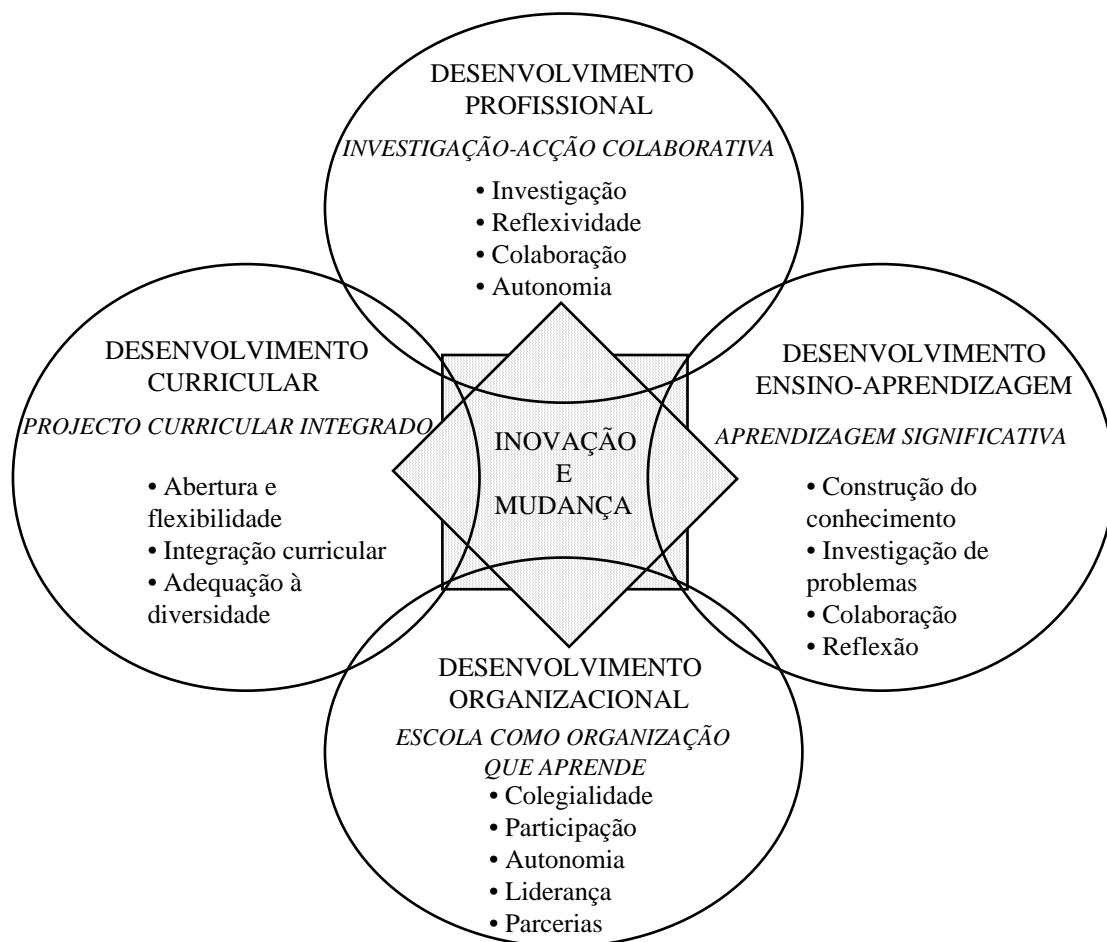


Figura 1. Modelo de inovação curricular (Alonso, 1999)

Sendo o currículo o objecto central das mudanças enunciadas na GFC, ele não existe como entidade independente das dimensões que o sustentam, enriquecem e legitimam. Nesta medida, interessa analisar cada uma delas na sua especificidade mas também na relação dinâmica que estabelece com cada uma das outras.

Nos pontos críticos e recomendações finais abordaremos estas quatro dimensões, que nos servirão como base para a reflexão crítica e apresentação de sugestões e orientações para o futuro da inovação curricular.

No entanto, tendo em conta a importância que o *desenvolvimento organizacional* representou como factor essencial para o êxito deste projecto de GFC, desenvolveremos, no próximo ponto, algumas considerações mais específicas sobre esta dimensão da mudança.

3. O desenvolvimento organizacional na GFC

A GFC é uma inovação só aparentemente limitada ao plano do desenvolvimento curricular. Não é possível, no entanto, proceder a uma flexibilização curricular que se pretende seja construída e executada cooperativamente, sem que isso altere o modo tradicional de funcionamento da escola e, em particular, o modo de trabalho dos professores, largamente individualista²⁸. O *projecto curricular de turma*, instrumento fundamental na orientação da actividade dos professores envolvidos neste desafio, é algo que tem de ser construído pela totalidade dos professores da turma. Quando, numa escola, várias turmas estão envolvidas em processo de GFC multiplicam-se as reuniões de professores e isso coloca inevitavelmente problemas de coordenação, isto é, problemas organizacionais. Nuns casos, problemas de gestão de recursos humanos – ao nível dos horários, ou seja, do tempo de trabalho; noutros casos, porém, dadas as condições de algumas escolas, esses problemas podem agravar-se ao conjugarem-se com insuficiências de espaços.

As práticas decorrentes da GFC enquanto inovação colocam vários problemas organizacionais (horários de reuniões de coordenação dos professores, por exemplo).

Aliás, isso é reconhecido pelo próprio DEB. Ao instalar, na sua página Web, um *Forum da GFC* teve o cuidado de dedicar uma das secções ao tema da “*organização e gestão das escolas*”. E no *e-mail* de Boas Vindas aos participantes (datado de 16-04-1999) afirma-se logo no início: “*Este projecto requer alterações na organização das escolas*”.

Além disso, a reestruturação curricular consignada no DL n.º 6/2001, por muitos encarada como um alargamento da GFC a todas as escolas e, nestas, progressivamente a todas as turmas, ao envolver todos os professores alargará a amplitude dos problemas organizacionais, sobretudo se entendermos o termo *organização*, antes de mais, enquanto *processo* de coordenação da actividade de várias pessoas: “*Em sentido lato, organização e administração representam, portanto, aspectos de um mesmo e só processo, o da coordenação da actividade de muitas pessoas em empreendimentos solidários*” (Lourenço Filho, 1976: 34).

Nesta abordagem ao desenvolvimento organizacional, analisámos a problemática organizacional da GFC, mediante uma focagem normativa (ou “apriorística”) confrontada com uma focagem empírica.

²⁸Num texto recente (Hargreaves, 1998: 188) afirma-se a propósito da “cultura do ensino”: “*Não obstante os inúmeros esforços de aperfeiçoamento e de reforma que têm sido feitos, o individualismo continua a prevalecer teimosamente no seio da cultura dos professores.*”

A focagem normativa incidiu preferencialmente em duas ordens de documentos: os textos orientadores editados pelo ME/DEB (incluindo relatórios publicados) neste âmbito e as determinações legais ou regulamentares que interferem ou interagem com a GFC.

A focagem empírica (prevista para ser desenvolvida na 2ª parte do trabalho de avaliação) recolheu evidências em entrevistas a professores pertencentes a escolas, nas quais foi experimentado o Projecto GFC e na pesquisa documental de testemunhos de professores. Além disso, e tendo em conta a composição plural (com participantes exteriores ao DEB) da Comissão Nacional de Acompanhamento do Projecto de GFC, considerou-se pertinente recolher dados nos variados Relatórios produzidos nesse âmbito.

Deste modo, alargaremos, neste particular, o âmbito do nosso *corpus*.

Começaremos por uma breve referência aos textos programáticos e relatórios genéricos, para nos centrarmos, em seguida, nos textos normativos.

3.1. Análise dos textos programáticos e relatórios genéricos

Uma primeira reflexão visou determinar a presença/ausência de referências aos problemas organizacionais (e respectivas soluções) no *discurso teórico oficial*²⁹ sobre a GFC. Verificámos que na maioria dos textos do nosso *corpus* essas preocupações estão ausentes, o que se pode explicar pelo seu carácter estritamente curricular: textos de orientação curricular, documentos de trabalho relativos às competências gerais, transversais e essenciais. O mesmo relativamente aos textos sobre algumas disciplinas: a História, a Língua Materna e Matemática na Educação Básica.

Porém, três textos dada a sua natureza mais abrangente mereceram, neste âmbito, a nossa particular atenção: *Relatório do Projecto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico"*, *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*, *A Unidade da Educação Básica em Análise - Relatório*.

No *Relatório do Projecto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico"* (1997) é reduzida a atenção prestada aos aspectos aqui em análise. Apenas num quadro, o n.º 4 (pág. 48 e segs.), justamente intitulado “*Outros aspectos não contemplados na análise/sugestões*” aparece um conjunto de categorias (e os correspondentes “itens referenciados”) que se inscrevem na nossa problemática, em particular: “questões organizativas gerais-sistema; rede escolar, gestão e autonomia da escola, recursos”

²⁹ Por *discurso teórico oficial* designamos as concepções e as orientações que decorrem dos textos editados pelo ME e, em particular, pelo DEB.

No texto *A Unidade da Educação Básica em Análise - Relatório (1998)* regista-se igualmente um enorme silêncio sobre os problemas organizacionais. Apenas afloram pontualmente, nomeadamente em algumas declarações dos professores:

"É imprescindível ter em atenção que os professores deverão dispor de horas comuns, contempladas nos horários, com vista a possibilitar a discussão na partilha de experiências, metodologias e estratégias. Pretende-se que estas reuniões possam ter uma periodicidade semanal ou mesmo quinzenal, durante todo o ano lectivo."

E.B. 2,3 da Mexilhoeira Grande (p.19)

"Ao nível do 1.º ciclo poderia haver uma melhor organização que permitisse: Uma gestão escolar com forte liderança que promova a articulação entre os professores" (p. 41)

O fracasso da área-escola é indicado quase sem mencionar os problemas de gestão de recursos humanos a ela inerentes:

"Defraudada por uns, rejeitada por outros e só muito raramente bem recebida por alguns, é urgente que seja repensada, de modo a cativar os seus principais utentes, alunos e professores e a conquistar outros parceiros, os mais próximos da escola, a comunidade restrita, e os que ainda a olham de longe, a comunidade alargada."

"Percepções, Constatações e Sugestões de uma Professora Operadora do PPES em Diálogo com as Escolas"(p. 48)

"A Área-Escola não está a ser (nem nunca o foi) implementada 'conforme o previsto legalmente'. Funciona, mas funciona mal, e se encontra a funcionar é porque é uma mera imposição legal. Os professores fogem à sua participação na Área-Escola, não há recursos, nem espaços físicos reservados para a Área-Escola."

EB 1, 2 de Marzovelos – Viseu (p.48)

Problemas de coordenação merecem apenas uma fugidia menção:

"A coordenação da Área-Escola não tem de caber forçosamente ao Director de Turma, sobrecarregando-o ainda mais. Poderá ser qualquer dos professores das disciplinas que integram o projecto da turma, sendo necessária a sua consciencialização e responsabilização no sentido de pôr em prática esta área. Esta é um espaço primordial para a ligação da Escola ao meio, bem como para a articulação horizontal entre as várias disciplinas de cada ano, a qual pode ser realizada por equipas de dois ou três professores de diferentes áreas disciplinares, possibilitando a distribuição de tempo de trabalho comum entre si e com os alunos". (p. 51)

Neste conjunto de textos, há um que se revela particularmente atento à dimensão organizacional (bem como ao desenvolvimento profissional dos professores): Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME/DEB. A autora salienta que modos tradicionais de gestão curricular estão ligados a determinadas formas organizacionais e de liderança (pp. 13 *ad fine*-14). Por outro lado, afirma que se os novos tempos nos fazem assistir a um deslocamento dos centros de decisão, o qual aponta para "um papel nuclear das escolas como centros de gestão educativa contextualizada" (p. 16), então isso tem consequências ao nível da "organização da escola e do seu modo de funcionamento" (p. 17). Vai mesmo ao ponto de dedicar meia página ao levantamento de questões sobre "os modos de funcionamento e organização da escola ..." (p. 57) e apresentar umas 5 páginas de exemplos

de decisões de gestão curricular nos vários níveis da organização-escola (pp. 75-79). Tratando-se de uma obra destinada à formação de professores foi certamente um apoio muito útil (4000 exemplares em papel e texto disponibilizado na página WEB do DEB), mas insuficiente. Não referia questões *operacionais* importantes como, por exemplo, a elaboração dos horários dos professores.

A análise mostra que o desenvolvimento organizacional (bem como o desenvolvimento profissional) é uma dimensão que, tendo em conta as datas de publicação dos textos, veio a merecer progressivamente maior atenção, chegando a ser explicitamente mencionada como uma finalidade e uma condição, sem que, no entanto, tenha sido objecto de operacionalização, no sentido do seu melhor entendimento, dando resposta à questão: Como é que as escolas e os professores podem realizar esses desenvolvimentos?

3.2. Análise dos textos normativos

A GFC decorrerá em escolas, cuja acção ocorre no interior de um determinado quadro legal. Apesar da autonomia crescente e das conhecidas infidelidades normativas das escolas esse quadro legal é condicionalismo importante, podendo, como se sabe, ser facilitador ou constrangedor da respectiva actividade.

Nesta perspectiva analisámos dois tipos de legislação/regulamentação: uma **interna** ao Projecto de GFC, a que foi estabelecida para o desenvolvimento do Proj. GFC (Despachos 4848/97 e 9590/99), visando o desenvolvimento curricular e do ensino-aprendizagem; outra **externa**, a que surgiu em torno do RAAG.

3.2.1. Perspectiva interna à GFC

Apesar de o Despacho n.º 4848/97 (2.ª Série), de 7 (ou 30) de Julho ter sido o documento legitimador do início do processo da GFC, vamos cingir-nos ao Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio, que o revogou, mas que é a sua continuidade natural.

De notar que duas das características mais marcantes destes documentos são, por um lado, a flexibilidade do legislador e, por outro, os testemunhos de ambiguidade centro/periferia.

A perspectiva de que o Projecto GFC é uma mudança organizacional está patente no Despacho n.º 9590/99. De facto, logo no início do respectivo *Anexo* se afirma como finalidade:

2. O projecto de Gestão Flexível do Currículo pretende promover:

a) Uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos;

A referência às características da escola que se pretende construir com este Projecto é significativa da modernidade desta concepção do legislador: "uma escola mais humana, criativa e inteligente"

Interpretamos esta expressão "*escola inteligente*" como significando "*escola capaz de resolver problemas*" ou "*escola que aprende*", remetendo para o conceito de *aprendizagem organizacional*. Parece-nos que essa deve ser efectivamente uma finalidade no caso de se pretender a concretização e difusão da GFC.

Além disso, o legislador preocupou-se em explicitar o modo como entende que *deve ser* o trabalho entre os professores, enquanto agentes (ou actores) principais dessa mudança organizacional: **trabalho colegial**.

2. O projecto de Gestão Flexível do Currículo pretende promover:

c) O desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adoptando sempre que possível estruturas de **trabalho colegial** entre professores;

Este aspecto relativo ao **modo de trabalho** é particularmente importante. A GFC é um trabalho *profissional*, não um trabalho *amador*. Por isso, o *modo* como os profissionais levam a cabo as suas tarefas é particularmente importante. Do ponto de vista organizacional, a colegialidade dos docentes é uma condição *sine qua non* do êxito da GFC. Ora, o legislador – talvez por conhecer bem as rotinas da organização escolar portuguesa - optou por usar uma formulação moderada, aberta: "*adoptando sempre que possível*".

Designámos este estilo de regulamentação por "*lógica de normativismo flexível*" querendo com isso significar que o legislador não considerando possível deixar de produzir normas no domínio da gestão curricular, opta não por determinações rigorosas, mas por normas adaptáveis aos diferentes contextos, quase com o carácter de recomendações. Esta abertura pode ser interpretada como indício de confiança na capacidade das escolas e dos principais profissionais dessas organizações, ou seja, dos professores? Do reconhecimento da incapacidade do "centro" do sistema educativo controlar a execução das normas ao nível da periferia do sistema (escolas)? Ou da aceitação da Teoria Contingencial da Administração?

Por outro lado, o legislador revelou também que concebe a escola de um modo consentâneo com a GFC. Entende-a não como uma *organização formal*, mas antes como uma *comunidade educativa* (Sergiovanni, *In* Bolivar, 2000)

d) Uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais que visem uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens.

Note-se igualmente que o legislador tem o cuidado de se exprimir de uma forma que aponta para processos, não para situações estáticas:

2. *O projecto de Gestão Flexível do Currículo pretende promover:*

- a) Uma mudança gradual ..., visando a construção de uma escola mais;
- c) O desenvolvimento profissional ... , adoptando sempre que possível ...;
- d) Uma maior implicação ... no desenvolvimento ... que visem uma maior qualidade e

O referido *Anexo*, centrando-se embora – como seria de esperar – em conteúdos da área do desenvolvimento curricular (cf. §4, n.º 1 a 6), refere ainda outros aspectos organizacionais (cf. §3), que analisaremos seguidamente:

3. A elaboração de projectos de Gestão Flexível do Currículo deve obedecer aos seguintes requisitos:

3.1. Integração no Projecto Educativo da Escola...:

Isso significa exigir coerência organizacional³⁰ através de uma adequada articulação do Proj. GFC com o PEE enquanto documento fundamental de direcção da escola. A eficácia desta exigência depende obviamente do modo como a escola – e, em particular, o corpo docente - concebe o PEE, qual a função que este preenche na vida da escola. Se ele for apenas um documento, um papel, a inclusão de umas linhas relativas ao Proj. GFC pouca ou nenhuma eficácia terá nas práticas de sala de aula e nas outras actividades educacionais.

3.2. Explicitação do processo de tomada de decisão...:

Não serão muitos os documentos legislativos do âmbito da Administração Escolar que estipulem uma exigência deste tipo. O normativo deixa abertura para que a escola estabeleça um *caminho* próprio, embora exija que o *explícite*. Mas não se diz se há ou não caminhos que possam ser considerados ilegítimos, nem quem apreciaria a legitimidade destes percursos de tomada de decisão.

Trata-se de uma chamada de atenção do legislador relativamente à necessidade de as escolas explicitarem os processos de decisão que ocorrem no seu interior. Esta formulação parece expressar uma tímida mudança no sentido de uma forma nova de encarar a relação entre o centro (ME) e a periferia (escola X) do sistema educativo. Num sistema centralizado, o que

³⁰ Para evitar que a escola funcione como uma “anarquia organizada”?

seria de esperar de um legislador minucioso? Que indicasse quais os passos que se deveriam prosseguir. Por outras palavras, a lei ou o regulamento diria quais os procedimentos hierárquicos a respeitar na eventual tomada de decisão deixada à escola. Neste despacho deixa-se à escola a possibilidade de estabelecer ela própria uma hierarquização (ou sequenciação) específica do processo decisório. Confia-se que cada escola saberá escolher o caminho mais conveniente, o que revela que se parte do princípio de que não há soluções organizacionais válidas universalmente³¹. Mas exige-se-lhe que explicita quais os momentos desse processo. A questão que nos levanta essa exigência é: Quem entende o legislador que deveria ser o leitor desses percursos. E com que finalidade faria essa leitura. Para controlar?

Esta exigência revela, quanto a nós, *alguma ambiguidade* na atitude do centro relativamente à periferia: por um lado, este é mais um passo no sentido da autonomia da escola; por outro, parece não se confiar inteiramente na totalidade das escolas: ainda se exige que seja dado conhecimento superior do modo como é usada esta pequena margem de liberdade. Cabe perguntar: quem estará em condições de apreciar – em tempo útil - se esse processo decisório é o mais adequado?

Será particularmente interessante verificar nos diversos documentos de acompanhamento da GFC até que ponto (e de que modo) as escolas cumpriram esta exigência e como a entenderam. Que atenção prestaram as CAE/DRE(s) a este aspecto? As actas da Comissão de acompanhamento fazem referência a esta exigência?

Um outro §, manifesta o reconhecimento de que este Projecto não deve decorrer sem que a direcção da escola esteja nisso envolvida:

3.3. Identificação da equipa responsável pela coordenação do projecto, a qual deve integrar um membro da direcção executiva do estabelecimento de ensino.

Uma vez mais se revela a supracitada ambiguidade. Seria necessário exigir que a escola comunicasse superiormente este aspecto? Uma verdadeira relação de confiança que pretendesse salvaguardar a possibilidade de controlo não poderia limitar-se a, por exemplo, exigir á escola que arquivasse em *dossier* adequada toda a documentação relevante para o desenvolvimento da GFC. Dossier que seria consultável a qualquer momento, por quem de direito (eventualmente, um representante do DEB ou até da IGE).

3.4. Indicação do grau e amplitude do envolvimento do estabelecimento do ensino

Este parágrafo revela uma vez mais a flexibilidade do próprio legislador que sabe que os estabelecimentos de ensino são diferentes uns dos outros e que precisam de ser tratados de um

³¹ Princípio que a Teoria Contingencial da Administração também largamente defendeu.

modo não uniforme. Admite por isso diversos graus de envolvimento de uma escola no Projecto GFC³²

O legislador revela num outro § que se a escola é entendida como comunidade educativa, os respectivos membros têm de ser chamados a participar, o que começa com uma adequada divulgação dos projectos educativos e uma atempada explicitação do planeamento da consulta aos diversos membros:

3.5. Indicação dos procedimentos informativos e de consulta dos pais e encarregados de educação, acerca da natureza, objectivos e organização do projecto, bem como da sua implicação no acompanhamento e avaliação do processo.

Ou seja, não se trata apenas de exigir que seja prestada informação (procedimentos informativos), mas mais do que isso: consulta [aos] pais e mesmo a sua implicação. Como exigência parece assinalável. Mas será que a escola tem meios para vencer sozinha a barreira que a separa dos pais? Como exigência não é inteiramente nova. A Reforma (de 1986) produziu outros textos com letra e espírito semelhante. Porém, é de sublinhar esta insistência implícita em que os professores não devem ser os actores exclusivos deste processo de desenvolvimento.

O legislador revela igualmente consciência dos condicionalismos que podem pôr em risco a GFC. Por isso, não podendo proceder a uma satisfação imediata das necessidades das escolas, em todo o caso recomenda um trabalho preparatório:

3.6. Listagem de necessidades inerentes ao desenvolvimento do projecto, designadamente nos domínios da formação de professores, materiais de apoio e outros.

Apesar de não envolver um compromisso da Administração no sentido da satisfação das necessidades das escolas, não deixa de ser assinalável o convite a que as escolas procedam a esse levantamento. Será que estas responderam a esse desafio? E, no caso das que o fizeram e deram disso conhecimento a instâncias hierarquicamente superiores, que tratamento foi feito a essas informações? Onde está reunida essa documentação?

3.2.2. Perspectiva "externa" à GFC

a) Análise do decreto-lei n.º 115-A/98

Apesar de um DL com conteúdo desta natureza apresentar necessariamente uma linguagem formal e abstracta, a análise pode efectuar-se a dois níveis, um mais abstracto e genérico do que o outro: o nível dos princípios e finalidades/objectivos fundamentais declarados, por um lado, e o da tradução desses princípios numa estrutura formal da organização-escola, por outro.

Em termos de princípios e finalidades há uma clara congruência entre as duas áreas de mudança no sistema educativo, representadas pela GFC e pelo RAAG. No Preâmbulo do DL 115 está expressa essa congruência: ao nível dos princípios enunciados, a opção por uma *lógica de matriz* por oposição a uma *solução normativa de modelo uniforme de gestão*; ao nível dos objectivos de política educativa, afirma-se apontar para uma *"nova organização da educação"* que confere à escola-organização um carácter de *".... centro das políticas educativas"*.

Porém, ao nível da geometria organizacional esta congruência é apenas parcial. Não nos referimos aos órgãos de administração e gestão (AE/CE/CP/CA) que, na perspectiva da gestão curricular, são os menos relevantes. Referimo-nos apenas às *estruturas de orientação educativa* que são as que se destinam a acompanhar de perto a gestão curricular.

No desenho destas estruturas, o legislador não teve por intenção produzir uma revolução nas escolas, nem realizar obra de reengenharia. Partiu-se da legislação anterior e da experiência acumulada pelas escolas, tentando introduzir as mudanças consideradas necessárias. Resta saber se este compromisso com o passado não poderá constituir um obstáculo à mudança que a GFC representa.

O desenho das estruturas parte da definição de 3 objectivos (ou funções) (cf. cap. IV, art. 34º a 39º do RAAG (DL 115-A/98); cf. art. 2º, n.º 2. a, b, c do Dec. Reg. 10/99 de 21 de Julho):

2 - Às estruturas de orientação educativa incumbe, em especial:

- a) A **articulação curricular** através do desenvolvimento e gestão dos planos de estudo e programas definidos ao nível nacional e de componentes curriculares de âmbito local;
- b) A **organização, o acompanhamento e a avaliação** das actividades a desenvolver em contexto de sala de aula;
- c) A **coordenação pedagógica** de cada ano, ciclo ou curso

Qual o lugar da GFC no conjunto das actividades de "orientação educativa"? As tarefas próprias da GFC identificam-se com a totalidade das actividades de "orientação educativa"?

Às 3 funções acima descritas correspondem 3 tipos de órgãos, sendo que os órgãos previstos para o EB1 (e pré-escolar) têm em conta a especificidade do regime de monodocência pelo que são diferentes dos do EB2,3 e ES.

FUNÇÃO	ÓRGÃO	
	EB2,3 e ES	EB1 + Pré-escolar
Articulação curricular	Departamento curricular	"Conselhos de docentes... totalidade dos educadores de infância e pelos professores do 1.º ciclo, em cada escola ou agrupamento de escolas".
Coordenação de turma	Conselho de Turma	a) respectivos educadores de infância, na educação pré-escolar. b) professores titulares de turma, no 1.º ciclo do ensino básico.
Coordenação de ano, ciclo ou curso	Conselho de directores de turma	"conselho de docentes titulares de turma, no 1.º ciclo do ensino básico".

Cada um destes órgãos tem o seu respectivo coordenador.

A questão que se pode colocar perante esta estrutura tripartida é se ela é adequada à GFC. Será que a divisão de tarefas estabelecida nesta legislação é compatível com a GFC e facilitará o trabalho colegial por ela exigido? Ou, colocada a questão de outro modo, a GFC pode encaixar-se nesta estrutura organizacional? Em que órgão está preferencialmente sediada a GFC? Os dados disponíveis (relatórios de acompanhamento, relatório do Guião do Observatório, entrevistas) revelam que, nas escolas EB23 é o Conselho de Turma o órgão que mais se ocupa da GFC. As escolas envolvidas no Projecto GFC têm estado mais ocupadas com o *projecto curricular de turma* do que com o *projecto curricular de escola*. Mas o DL 115-A/98 parece colocar a responsabilidade da GFC no departamento curricular ao atribuir a este órgão a função da *articulação curricular* e definindo esta do seguinte modo: "A articulação curricular deve promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento de escolas, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos. ". Por outro lado, é também ao Departamento Curricular que cabem as decisões sobre como trabalhar as competências essenciais.

Dir-se-á que não é grave porque as escolas, compreendendo o espírito da lei, foram capazes de ultrapassar o formalismo e os constrangimentos legais, funcionando da forma

considerada mais adequada. Mas essa inconsistência não poderá vir a ser fonte de conflitos nas escolas?

A mesma inconsistência parcial fica patente quando se compara o estabelecido no art. 38º n.º 2 alínea c) da Secção II do mesmo capítulo (que afirma competir a *Serviços especializados de apoio educativo* a organização de salas de estudo) com o lugar do “estudo acompanhado ” no novo desenho curricular.

Para além dos aspectos referidos, parece ser de sublinhar o facto de a linguagem administrativa do DL ignorar completamente a expressão “projecto curricular de turma ”.

Em resumo, os resultados da análise que fizemos apontam no sentido da existência de uma congruência total ao nível dos princípios e finalidades, mas simultaneamente de inconsistência parcial ao nível do desenho da estrutura formal da escola (ou agrupamento de escolas), da definição de competências de alguns órgãos e da linguagem utilizada para referir os aspectos curriculares.

b) Análise do Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho

Enquanto o D.L. n.º 115-A/98, de 4 de Maio e a Lei n.º 24/99 de 22 de Abril só marginalmente se referiam aos aspectos curriculares, já o Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, tendo por função a regulamentação da coordenação das estruturas de orientação educativa, se ocupa desenvolvidamente da relação entre as dimensões organizacional e curricular. A nossa leitura não vai abranger todos os aspectos desta relação. Procurará cingir-se àqueles em que as referidas estruturas podem (ou devem) interferir na GFC.

Esta análise confirmou as conclusões a que chegámos com a análise do DL 115-A/98, do qual este Despacho é um desenvolvimento natural. São de salientar, no entanto:

Desde logo diferenças de linguagem.

Este normativo – publicado depois do Despacho n.º 9590/99(2º série) que é de 14 Maio - usa apenas uma vez a expressão "gestão flexível do currículo ": numa alínea do art. 4º, relativo às competências dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares:

d) Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;

No restante articulado, ao referir-se a aspectos de gestão curricular, este normativo usa uma terminologia que não é inteiramente congruente com a que estrutura a linguagem do *corpus* da GFC.

O preâmbulo deste Dec. Reg. limita-se a uma referência indirecta (e parcelar) a processos próprios da GFC: “adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e

necessidades dos alunos que a frequentam". Ou, mais adiante: "necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo"

O mesmo tipo de referência indirecta e parcelar à GFC surge logo no art. 2º, quando — com um texto que poderia ser um pouco mais claro — se definem as competências das estruturas de orientação educativa em termos de articulação curricular:

- a) A articulação curricular através do desenvolvimento e gestão dos planos de estudo e programas definidos ao nível nacional e de componentes curriculares de âmbito local;

A articulação curricular continua a ser atribuída ao Conselho de Docentes e ao Departamento Curricular mas não ao Conselho de Turma.

Um outro nível de análise é o que decorre do confronto das exigências da GFC com o que está estabelecido sobre o Regulamento Interno em relação com as Estruturas de Orientação Educativa.

O Dec. Reg. apresenta uma formulação que aponta no sentido de alguma autonomia das escolas na estruturação e funcionamento destas estruturas. É o que se pode depreender de várias alíneas do art. 2º, onde se afirma que cabe ao Regulamento Interno desenhar estas estruturas e a sua composição, cabendo ao respectivo regimento a regulação do funcionamento.

1 - As estruturas... são definidas no regulamento interno.

3 - A constituição de estruturas de orientação educativa é estabelecida no regulamento interno, o qual definirá a sua composição e a duração dos mandatos dos respectivos coordenadores.

5 - Cada estrutura de orientação educativa elabora, em conformidade com o regulamento interno, o seu próprio regimento, donde constam as respectivas regras de organização interna e de funcionamento.

Porém, esta autonomia não é tão grande que permita ultrapassar a estrutura tripartida, reconfigurando-a ou redefinindo as suas atribuições e competências. Além disso, os Regulamentos Internos foram elaborados e aprovados num processo independente do Projecto GFC.

A conclusão que nos parece legítimo retirar desta análise é a de que este Dec. Regulamentar terá sido pensado (ou redigido) em sede distinta do Proj. GFC, faltando-lhe portanto, a adequada correspondência entre os modos de coordenação exigidos pela GFC e as atribuições das estruturas de orientação educativa, tal como constam deste Decreto Regulamentar.

c) Análise do Decreto Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro

Apesar de a análise que nos foi proposta se referir inicialmente ao Projecto GFC, uma vez que ela se vai fazendo num momento em que já foi decidida a reorganização curricular no EB, não poderíamos deixar de analisar este documento que poderá vir a ser muito importante na vida das nossas escolas.

Este documento legal define a reorganização curricular no EB sendo, portanto, um documento cujo conteúdo é essencialmente de desenvolvimento curricular.

A orientação fundamental deste DL 6/2001 consiste na institucionalização da liberdade conferida às escolas de adaptar uma estrutura curricular nacional aos distintos contextos locais. Por isso, o termo *contexto* é nele central: ocorre 9 vezes, referindo fundamentalmente os contextos das *aprendizagens* (art. 13º), da *turma* (art. 1º n.º 4 e Preâmbulo) e da *escola* (art. 1º n.º 3; art. 3º, art. 18º n.º 2 e Preâmbulo).

A gestão curricular agora estatuída vai ter fortes implicações organizacionais em diversos domínios: gestão de recursos humanos (nomeadamente, horários de professores, formação contínua de professores), gestão de recursos materiais (nomeadamente gestão de espaços como laboratórios, salas para NTI, salas para reuniões, etc.), circulação da informação, etc. Porém, contrariamente às expectativas criadas por documentos anteriores (cf., por exemplo, a Proposta de Reorg Curricular/EB, 1999 na qual se mencionam vários aspectos de índole organizacional), este DL cinge-se quase totalmente ao plano curricular, limitando-se a:

- a) legislar sobre aspectos organizacionais muito delimitados (horários de professores e alunos).
- b) um conjunto de referências vagas ou indirectas ao plano organizacional.

Estas referências são, geralmente, indirectas através da contextualização ou enquadramento da revisão curricular no processo de desenvolvimento da autonomia das escolas:

"De todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo e de ser apoiado, **no contexto da crescente autonomia das escolas**, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular" (Preâmbulo, § 14),

"No **quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas** estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola" (Preâmbulo, § 19) e

"As **escolas, no âmbito da sua autonomia**, devem desenvolver outros projectos e actividades que ..." (art. 5º n.º 5, § 111)

Mas esta referência à autonomia, não clarificando o respectivo conteúdo, nem referindo explicitamente o novo regime de administração e gestão³³, tanto pode englobar a autonomia administrativa, financeira, como a autonomia pedagógica (para usarmos a terminologia do, ainda não revogado, DL 43/89 de 3Fev).

Cabe-nos, enfim, perguntar: Corresponderá este relativo silêncio quanto aos aspectos organizacionais a uma subvalorização dos mesmos? Ou será apenas uma consequência de se tratar de uma lei circunscrita necessariamente a um aspecto sectorial? Neste caso, porquê a diferença relativamente aos despachos da GFC?

³³ Excepto uma vez, no Preâmbulo, e para mencionar um aspecto do mesmo, a saber, a inclusão do 1º ciclo.

PONTOS CRÍTICOS E RECOMENDAÇÕES

Ao finalizar este relatório sobre a GFC queremos reforçar a ideia de que estamos perante uma abordagem da inovação que colocou a tónica nos *processos de desenvolvimento curricular*, enquadrados nos contextos organizacionais e culturais específicos das escolas (reforma-mudança), outorgando aos professores o controlo sobre estes processos, o que tradicionalmente não lhes cabia. Isto pressupõe contemplar junta e interrelacionadamente os processos de *desenvolvimento profissional* com os processos de *desenvolvimento curricular*, num contexto de melhoria da escola como organização, o que permitirá criar as condições para uma educação dos alunos pautada pela qualidade.

Na dinâmica que se estabelece entre o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens, os conceitos de *formação e inovação* afiguram-se-nos como fundamentais, pois implicam processos indissociáveis, que se entrelaçam e enriquecem mutuamente ao incidir, de forma sinérgica, no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e na melhoria qualitativa dos processos educativos dos alunos, ultrapassando, assim, a ruptura própria do positivismo entre a teoria e a prática, entre o pensamento e a acção. A escola, entendida como organização ecológica que aprende em interacção com o meio, é o contexto ou cenário em que estes processos acontecem.

Por isso, os modelos de planificação mais adequados à emergência da inovação são os modelos *abertos, progressivos e evolutivos*, que se acompanham de dispositivos de avaliação continuada e reguladora. Se tradicionalmente a escola foi entendida como um espaço para a aprendizagem exclusiva dos alunos, o surgimento dos conceitos actuais de *escola aprendente* ou de *aprendizagem organizacional* — que percebem a escola como contexto natural e básico para a construção do currículo, para a formação de professores, para a melhoria da educação e para a reconstrução progressiva das mesmas escolas como organizações educativas (Escudero & Bolívar, 1994) — adquire um maior sentido numa sociedade entendida também como *sociedade cognitiva ou educativa*, numa perspectiva de *formação ao longo da vida*.

O papel mediador da cultura escolar (com as suas tradições, normas, pautas de interacção e acção e formas de distribuição do poder) nas propostas de inovação é o que as torna complexas, lentas, conflituosas e imprevisíveis ao desestabilizar as certezas e a ordem solidificadas. Por isso, é olhando para esta cultura, tomando consciência das suas limitações e potencialidades, e introduzindo modificações nas concepções implícitas, rotinas e práticas nela arraigadas, através de processos de investigação-acção colaborativa, que a escola poderá começar a mudar *a partir do seu interior em interacção com o exterior*.

Pensamos que esta proposta de Reorganização Curricular que resultou do projecto de GFC terá potencialidades inovadoras sempre que nas escolas se reúnam algumas condições políticas, organizacionais, de formação, de liderança, de participação e de apoio externo, que levem progressivamente a comunidade educativa a confrontar e reconsiderar as concepções e práticas curriculares ainda predominantes na cultura escolar, e que tenhamos oportunidade de analisar ao longo deste texto. Caminhar lenta, mas de forma consistente, para um currículo mais integrado nas suas vertentes de articulação vertical, horizontal e lateral, no qual todos os alunos, na sua diversidade, se possam rever, é uma aspiração legítima e uma responsabilidade moral da escola actual. Possibilitar ambientes de aprendizagem que favoreçam a integração de saberes, o desenvolvimento da compreensão e do pensamento crítico, o aprender a ser, o aprender a colaborar, o aprender a fazer e o exercício da cidadania, que nos parecem algumas das ideias centrais desta proposta, é um grande desafio para a escola democrática que entre todos queremos construir. A *colaboração, a investigação e a reflexão* são os pilares que podem sustentar e alimentar esta aspiração.

Os **dispositivos** a ter em conta nesta sustentação da mudança prendem-se fundamentalmente com a necessidade de:

a) Realizar a *avaliação continuada* (numa perspectiva do *pilotagem negociada* como é entendida por Gather-Thurler (1999) e Perrenoud (2000), tanto ao nível interno como externo, das mudanças que se estão a produzir nas escolas, assim como dos factores facilitadores e dos constrangimentos.

b) Proceder à *recolha e divulgação* de experiências de sucesso e de materiais curriculares de qualidade, de forma a facilitar a disseminação da inovação, utilizando os sistemas de comunicação hoje existentes: via internet, encontros para troca de experiências, criação de uma revista específica deste projecto, etc.

c) Avançar numa progressiva *clarificação do Projecto Curricular Nacional* que, de forma bem fundamentada, clara e coerente, possa sustentar e facilitar a construção flexível de Projectos Curriculares nas Escolas.

d) Oferecer às escolas um *acompanhamento*, numa perspectiva de assessoramento formativo, que apoie os professores nos processos de desenvolvimento curricular inerentes à construção e gestão flexível do currículo e os ajude a clarificar perspectivas e a ultrapassar as incertezas e conflitos que acompanham os processos de mudança, incidindo assim no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Este caminho afigura-se-nos como complexo, custoso, exigente e cheio de perplexidades, mas também de desafios e satisfações. Requer uma atenção simultânea às

dimensões pessoais, culturais, organizacionais e políticas que permitam aos indivíduos e as organizações assumirem um papel de *aprendizagem da mudança*. Requer também uma planificação estratégica, embora atenta e com ajustes sensíveis às alterações, contingências e demandas de uma sociedade marcada pela incerteza, rapidez e complexidade das mudanças (Hargreaves, 1996). Como afirma Gather Thurler (1999) esta inovação exige "um novo tipo de *liderança*, suficientemente *visionária* para não perder de vista os objectivos fundamentais a longo prazo, suficientemente *competente* na argumentação para criar as condições de um debate alargado, suficientemente *convvincente* para incitar os professores a abandonar as rotinas e, enfim, suficientemente *confiante* na sua capacidade de gerir a complexidade para permitir a '*desestabilização*' colectiva".

De forma mais específica apresentaremos, em simultâneo com a explicitação de aqueles que consideramos como os aspectos críticos mais significativos da GFC, algumas recomendações que devem ser lidas como uma súmula da reflexão feita pela equipa sobre a problemática da inovação curricular, enquadrada na mudança da escola como um todo. Pretendemos proporcionar, aos diferentes participantes neste processo de reorganização curricular, uma base para a discussão e para a melhoria de um projecto tão significativo e com enormes potencialidades para o desenvolvimento da educação escolar em Portugal.

1. Desenvolvimento Curricular

1.1. Currículo Nacional/Projecto Curricular Nacional

Tendo em conta alguma indefinição existente na documentação da GFC acerca do que se entende por *currículo nacional*, parece-nos necessário proceder a uma clarificação deste conceito, já que em vários documentos se defende a existência deste nível de definição do currículo, que estabeleceria as balizas e orientações de base e a sustentação para a flexibilização e diferenciação curricular desejável em cada escola ou agrupamento de escolas. Considerando a tradição portuguesa de identificação de currículo nacional com programas, este aspecto torna-se crucial para a inovação correndo-se o risco de, na sua indefinição ou ambiguidade, criar um caldo de cultivo para aumentar a incerteza e a confusão ou para que tudo continue na mesma. Tanto no documento de orientação curricular de 2000 (pp. 6,7,8), como no D.L. n.º 6/2000 (preâmbulo e artigos 2º, § 1 e 2; artigo 5º, § 6) aborda-se esta questão mas, no nosso entender, com ambiguidade e, por vezes, contradição acerca do que deve constar do currículo nacional, da sua função, do seu nível de especificação e do processo de elaboração.

Esta é uma questão central para a gestão curricular já que os professores certamente que se questionarão sobre o que gerir, com que margem de autonomia e com que balizas, uma vez que se parte do consenso sobre a existência de um currículo nacional como também transparece no Parecer do Conselho Nacional de Educação. Se não se clarifica bem a função e o estatuto (prescritivo, orientador?) dos Programas³⁴ e a sua relação com os Referenciais de Competências transversais e de disciplina, é de recear que os problemas referidos como razões que levaram à revisão curricular, nomeadamente a *extensão dos programas* e a *insuficiência das aprendizagens* tenham como resultado programas muito mais extensos, funcionando por adição (um programa+um referencial de competências transversais+vários referenciais de competências de disciplina) e não por integração, e se transformem em "*deficiências de aprendizagem*". É indispensável que se diga aos professores e aos alunos, e se possível, aos pais, para que serve o programa, o que se espera que se faça com os referenciais de competência e, sobretudo, qual a relação que se deve, pode ou quer, estabelecer entre eles. E, enfim, em que dispositivos curriculares se vão basear as editoras para elaborar os manuais. Esta é também uma questão essencial a não descurar

Por outro lado, numa perspectiva de *integração currículo/avaliação*, como se defende nos documentos orientadores, o que funciona como referencial para a avaliação? Este é um aspecto fulcral, já que sabemos que, em última instância, é a avaliação que condiciona e define as práticas curriculares. Como se avaliam competências e qual a relação com a avaliação dos objectivos e conteúdos definidos nos programas? O que funciona no currículo como referencial para definir os processos, estratégias e critérios de avaliação? Qual o referencial para avaliação sumativa de ano e de ciclo? Qual, ainda, o referencial para a elaboração das provas nacionais de aferição determinadas no artigo 17 de D. L. n.º 6/2001? Em última instância:

- O que há de facto para gerir?
- O que é normativo nessa gestão?
- O que é apenas orientador? O que é sugestão?
- Qual é, enfim, a medida da flexibilidade na gestão do currículo?

Parece-nos que se não se abordarem estas questões no interior da GFC, elas podem vir a ser um ponto gerador de problemas e causador de resistências e rupturas, se não se garante que

³⁴ Tomando a lei à letra, eles deixaram de ter qualquer valor legal como parte do currículo nacional normativo, no entanto, parece poder deduzir-se, dos textos analisados e dos discursos proferidos sobre a GFC, que os programas permanecem.

os professores possam gerir o currículo com segurança, isto é, com consciência também dos riscos implícitos à tomada de decisões.

⇒ Neste sentido, somos do parecer que se deve elaborar um **documento orientador** que faça a leitura e a interpretação do Decreto Lei para as escolas e os professores. Um único Referencial para todo o Ensino Básico, claro, coerente e bem fundamentado, que defina o perfil terminal de competências de etapa e de ciclo, as competências transversais e as competências essenciais das áreas/disciplinas, em articulação com os conteúdos que as sustentam. Este documento — **Projecto Curricular Nacional** — deve apresentar uma matriz organizadora que permita uma leitura clara da articulação curricular, tanto a nível vertical como horizontal, incluindo as novas áreas "não disciplinares". Deve também apresentar uma clarificação do conceito de Projecto Curricular e algumas orientações fundamentais para a sua construção. Do mesmo modo, deverá apresentar alguns princípios metodológicos essenciais para a organização do ensino-aprendizagem e para a avaliação baseados na aquisição de competências, tanto nas áreas disciplinares como nas não disciplinares.

1.2. Desenho curricular

As alterações fundamentais introduzidas no novo desenho curricular apresentam-se como soluções possíveis para os problemas diagnosticados no processo de revisão participada dos currículos. Ressaltamos, dada a sua importância, as seguintes linhas orientadoras: *articulação entre os ciclos* e destes com o ensino secundário; *abertura e flexibilidade* da gestão curricular a nível dos conteúdos e das competências, das metodologias, do espaço e do tempo e, ainda, da avaliação, assim como da oferta de actividades de enriquecimento curricular e da possibilidade de diversificação de ofertas curriculares; o aprofundamento da transversalidade curricular, nomeadamente através da educação para a cidadania/formação pessoal e social, da criação das novas áreas de "Projecto", "Estudo Acompanhado", "Formação Cívica" e "TIC" e da definição de "competências transversais".

Neste quadro surgem como aspectos mais problemáticos os seguintes:

— Apesar de uma maior explicitação da articulação entre os três ciclos do EB, sobretudo através da definição global das competências gerais³⁵, das competências transversais e das

³⁵ A terminologia para designar estas competências, nos diferentes documentos, é variada e pouco rigorosa, oscilando-se entre "perfil de competências de saída do ensino básico", "perfil de competências terminais", "perfis(?) de competências gerais a desenvolver pelo aluno ao longo do ensino básico", entre outras designações.

competências essenciais, verifica-se o esquecimento quase total da articulação com a Educação Pré-escolar e com o Ensino Secundário, com a consequente ausência de propostas de operacionalização, especialmente estando em curso uma revisão curricular do ensino secundário.

— É surpreendente a introdução no D.L. n.º 6/2001 da *Formação Pessoal e Social* abrangendo somente as áreas curriculares não disciplinares, proposta que não constava de nenhum dos documentos preparatórios consultados. Qual o significado e a razão desta introdução e por quê a sua atribuição específica a uma parte do currículo. Não encontramos na letra do Decreto nenhuma explicação para esta questão. Somente no Artigo n.º 5, § 5, se diz: "as escolas no âmbito da sua autonomia devem desenvolver outros projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, nas quais se inclui a Educação Moral e Religiosa..." Será que na Língua Portuguesa ou nas Expressões Artísticas os alunos não têm oportunidade de se desenvolverem como pessoas e cidadãos? Qual a relação que se pretende estabelecer entre esta componente e outras de natureza epistemológica afim, como a Educação para a Cidadania, a Formação Cívica e, mesmo, a Educação Moral e Religiosa? A este respeito, a apresentação gráfica do desenho tal como consta do referido decreto parece-nos, no mínimo, chocante.

— A introdução no Artigo 11º do DL 6/2001 da possibilidade de diversificação de ofertas curriculares vem dar às escolas uma margem mais alargada de flexibilização curricular, deixando em aberto o destino dos currículos alternativos ou de propostas curriculares profissionalizantes, temas que devem ser ponderados com cuidado como formas de minorar o insucesso dos alunos com características e necessidades específicas. Esta possibilidade de diversificação do currículo, para além da definida no desenho base da reorganização curricular, levanta de novo a questão de qual é o limite para a flexibilização curricular.

— Apesar da crescente importância das TIC na sociedade do conhecimento e da informação, elas são secundarizadas, pois embora se lhes atribua o papel de formação transdisciplinar (DL 6/2001, artigo n.º 6), remete-se a sua representação no desenho para uma nota de rodapé.

— Mau grado as resistências à proposta de flexibilização do tempo lectivo (aulas de 90 minutos), consideramos que esta medida é positiva e consequente com os princípios de um currículo organizado por competências.

— Também não nos parecem satisfatórias nem suficientes as soluções de compromisso encontradas no desenho curricular relativamente à organização das disciplinas artificialmente integradas em áreas disciplinares, com uma débil articulação entre elas.

— Um aspecto controverso é também a diferença que se estabelece entre "áreas curriculares disciplinares" e "não disciplinares". Sobre isso falaremos no ponto seguinte.

⇒ Relativamente ao desenho curricular apresentado, seria desejável uma representação gráfica mais clara, que contribuísse para a compreensão do modelo.

⇒ É preciso continuar a dialogar com as escolas para avançar passo a passo (vencer o peso academicista da história e da tradição) na integração das disciplinas em áreas, com um programa único e articulado. Cada disciplina representa um ponto de vista parcial sobre a realidade e, uma forma de a estudar para a compreender, é intervir sobre ela para a recriar e transformar. No ensino básico (tendo em conta as características e a concepção de aluno, de conhecimento e de aprendizagem) não parece muito aceitável um currículo organizado em disciplinas.

⇒ É urgente clarificar, também, a diferença (se é que existe e em quê) entre *educação para a cidadania, educação cívica e formação pessoal e social* e ainda *Educação Moral e Religiosa*.

⇒ Seria importante, também, que as TIC aparecessem de uma forma mais explícita nos desenhos curriculares, já que ao constar de uma nota de rodapé, a sua relevância pode passar despercebida ou, inclusive, ser considerada como não importante.

1.3. Integração curricular

O respeito pelos critérios da *articulação horizontal, vertical e "lateral"*, junto com os de *equilíbrio* e de *adequação* são essenciais a um currículo que se pretende integrado ou coerente, em que as diferentes peças que o constituem estão ligadas pelo sentido da totalidade, permitindo, assim, que se torne relevante para os alunos. Isto remete para a importância do Projecto Curricular Integrado, que permite dar um sentido articulado e relevante às aprendizagens que se propõem aos alunos como significativas. Neste Projecto Curricular devem contemplar-se as diferentes áreas do currículo — disciplinares e não-disciplinares, com a sua especificidade, mas articuladas através das competências transversais (as que estão definidas e outras) e de algumas áreas/conteúdos transversais que não constam da proposta, mas que ajudariam também a encontrar a unidade e os pontos de convergência entre as diferentes áreas disciplinares, funcionando também como fonte para a elaboração dos projectos.

Relativamente a estas áreas, somente se lhes faz referência no documento de orientação curricular "Gestão Flexível dos Currículos em 1998-99" designando-as como *áreas de transversalidade curricular*, (p.10) mas que são abandonadas nos documentos e propostas que

viriam a seguir. Por outro lado, a forma como estão contempladas não nos parece condizente com a designação de áreas de transversalidade, e não coincide com o que na teoria actual do currículo se entende por temas/áreas transversais tal como constam de alguns currículos nacionais, como é o caso inglês e o espanhol. Nelas se incluem: a educação ambiental, educação para a saúde, educação do consumidor, educação multicultural, educação rodoviária, educação para o trabalho, educação para o lazer, etc.

Quanto às novas áreas "não disciplinares", estas são de natureza diferente porque, mais do que pontos de vista sobre o mundo (disciplinas), são formas de aproximação e compreensão de si mesmos (os alunos) e da realidade na sua complexidade, globalidade e interactividade, apelando aos procedimentos, técnicas e atitudes necessárias para a sua procura, compreensão e aplicação (área de projecto e área de estudo acompanhado) e aos valores, atitudes e normas para a sua preservação e melhoria (educação cívica). No entanto, dificilmente se poderão desenvolver estas competências e atitudes transversais sem o contributo e o sustento do conhecimento e dos procedimentos proporcionados pelas disciplinas, daí o questionar a designação de "não disciplinares".

⇒ A este respeito, consideramos ser mais adequada a designação de "áreas integradoras", porque responde àquilo que elas representam no desenho curricular. Aliás, no documento de orientação curricular (2000) tenta encontrar-se uma alternativa, designando-as por "áreas transversais" (incluindo as TIC), mas no D.L. n.º 6 volta-se à designação de "não disciplinares". Por outro lado, como se verificou em muitas das escolas da GFC, se não se tiver o cuidado de fundamentar bem o sentido desta reestruturação curricular, corre-se o risco de reduzir a GFC às denominadas novas áreas, sem mudar o essencial, que é tornar as aprendizagens mais significativas e funcionais, mais integradas e possibilitadoras do desenvolvimento global do aluno enquanto pessoa e cidadão, em todos os momentos da vida da escola.

É claro que este é um processo de mudança evolutivo e que, em algumas escolas em que se começaram a alterar as práticas no contexto das novas áreas, a pouco e pouco passaram a preocupar-se com a mudança nos espaços disciplinares até chegar a sentir a necessidade de construir o Projecto Curricular de Turma.

1.4. Referenciais de competências

O conceito de *competência*, que é, na perspectiva desta reorganização curricular, a *espinha dorsal* do currículo, se bem que objecto de várias definições globais, que, de uma maneira geral, o enquadram num paradigma holístico, integrador, de cariz construtivista – “adopta-se aqui uma noção ampla de competência, relacionada com os conhecimentos,

capacidades e atitudes que, de uma forma integrada, todos os alunos devem desenvolver e que pode ser entendida como um saber em acção.” — deixa muito a desejar nas operacionalizações que dele foram feitas nos referenciais de competências essenciais, das várias disciplinas, até agora publicados, quer no plano da sua consistência teórica, quer no da sua aplicabilidade prática.

A isto acrescenta-se a ruptura com a pedagogia por objectivos, pré-definidos como linha orientadora dos modelos tecnológicos. O conceito de objectivo, como elemento de um sistema curricular operativo, aparece numa única referência, pela negativa, no documento de orientação curricular (2000): “Não se trata de formular 'objectivos mínimos', numa lógica de promover um ensino cada vez mais pobre para que todos possam cumprir a escolaridade obrigatória.”. Esta lógica, coerente com o paradigma que justifica a G.F.C., é, no entanto, causa de alguma perplexidade por parte dos professores, formados nesta pedagogia e rotinados há muitos anos na definição de objectivos (ainda há bem pouco tempo as escolas tentavam executar a tarefa, "encomendada" pelo M.E., de definição de objectivos mínimos), pelo que se questionam agora sobre o papel que este elemento curricular desempenha e qual a sua relação com as competências e com as aprendizagens nucleares.

Verifica-se, também, uma ausência total de referência aos *conteúdos* como componente curricular relevante (nenhum texto se lhes refere como componente curricular autónoma ou a integrar nas competências). Se considerarmos ainda o que foi dito sobre a indefinição da função dos programas – que poderiam, por exemplo, ser considerados como *syllabus*, isto é, o referencial dos conteúdos – corre-se o risco de não se saber o que se ensina e o que se aprende.

Através dos diferentes documentos que ao longo da experiência a vão enquadrando e fundamentando, torna-se evidente uma evolução progressiva no sentido da procura de uma matriz curricular mais transparente. Neste sentido, foram surgindo (e desaparecendo ou transformando-se sem se explicar bem a razão) uma grande diversidade de conceitos, nem sempre claramente definidos que, embora próximos uns dos outros, poderão induzir alguma confusão. Vejamos, por exemplo, aprendizagens/aquisições nucleares, aprendizagens essenciais, aprendizagens básicas, aquisições fundamentais, saberes de referencia, competências transversais, competências e saberes essenciais, competências e experiências de aprendizagem, perfil de competências de saída...

⇒ Dever-se-ia procurar uma maior coerência na conceptualização e operacionalização das competências essenciais nos diferentes referenciais disciplinares, com base numa matriz comum, que permitisse a discussão e a compreensão pelos professores (e também pelos

formadores de professores) desse novo conceito, com uma fundamentação clara, para o poder traduzir em propostas de intervenção pedagógico-didáctica congruentes.

⇒ Do mesmo modo, seria desejável aprofundar o conceito de *competência transversal* (inicialmente designado por *aprendizagens nucleares*). As operacionalizações apresentadas no que se denomina "situações de aprendizagem", apresentam alguma fragilidade, especialmente no que se refere à categoria de *estratégias cognitivas*. Temos dúvidas sobre a colocação destas estratégias cognitivas, e também das metacognitivas, no mesmo plano das outras quatro competências transversais já que, nas perspectivas construtivistas, estas competências transversais se inserem dentro do conceito de estratégias cognitivas e metacognitivas que são, portanto, uma categoria mais geral e abrangente.

⇒ A indefinição e a sobreposição terminológica patentes na generalidade dos documentos podem, por um lado, ser reveladoras da ausência de um quadro teórico de suporte, claro e consistente e, por outro lado, causa de desorientação e mesmo de confusão para os diversos intervenientes neste processo. Por isso, é urgente a clarificação do quadro conceptual que sustenta a GFC, bem como a definição operacional dos conceitos de trabalho fundamentais para a inovação das práticas. (*Apresentamos, no anexo nº 2, uma sugestão de esquema conceptual e de esquema explicativo, enquanto quadros teóricos de suporte dos referenciais de competências no currículo*)

1.5. Projecto Curricular

Na GFC verificou-se uma progressiva clarificação dos níveis de construção do currículo, definindo-se, ainda que com alguma ambiguidade, as competências da escola no processo de desenvolvimento curricular em que estão incluídos aqueles aspectos que podem ser, na verdade, os instrumentos da mudança: o Projecto Curricular da Escola e o de Turma concebidos como "eixo fundamental de uma escola autónoma". Estes projectos são apresentados do seguinte modo, no D.L.º 6/2001: "No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos". O projecto curricular de escola que, por sua vez, se deve integrar ou articular com o projecto educativo de escola, representa, assim, por um lado, um maior grau de abertura e de flexibilização em relação ao meso-espço curricular, geralmente habitado pelos normativos da tutela, nos quais se incluem os programas (para

serem cumpridos), e também uma abertura ao trabalho participado/colaborativo. Mas, por outro lado, representa também uma perda de algum espaço de autonomia do professor que tem, pelo menos aparentemente, que fazer depender o seu projecto curricular de aula (conceito que, aliás, está ausente de todos os documentos) de decisões do colectivo dos professores da turma e da escola, num sistema de hierarquias complexas e rapidamente burocratizáveis, o que poderá, num efeito perverso, ter como consequência o refúgio numa planificação fechada, excessivamente mecanizada e cujos resultados podem ser o oposto do que se declara no plano das intenções. Este sistema pode levar à desmotivação dos professores, pela intensificação do trabalho resultante do excesso de reuniões devotadas à organização dos vários projectos a vários níveis, se os professores tomarem à letra este processo de sucessivos encaixes (“caixas dentro de caixas”) e respeitarem as três preocupações centrais da G.F.C.: diferenciação, adequação e flexibilização.

Além disso, se pensarmos em termos de articulação vertical, seria desejável a existência de um Projecto Curricular de Ciclo, que ganha sentido, de modo especial, nos agrupamentos educativos, para permitir a desejável continuidade inter-ciclos.

Tendo em conta estas considerações, em nenhum documento consultado se explicita o que se entende por Projecto Curricular, qual a sua diferença relativamente ao Projecto Educativo, o que deve constar dele e a que questões deve dar resposta. Existindo até agora, na cultura recente das escolas³⁶, o conceito de Projecto Educativo, de Plano de Actividades e de Regulamento Interno (por influência do D.L 115-A/98) torna-se necessária alguma clarificação sobre o entendimento a dar ao Projecto Curricular e ao seu processo de construção, nos seus diferentes níveis de decisão.

⇒ Para ultrapassar esta perspectiva hierárquica na construção do projecto, propomos uma concepção interactiva, evolutiva e construtivista (contrária à de linear, tecnicista e burocrática) (Alonso, 1994c e 1999) que deve estar subjacente na elaboração do Projecto Curricular (seja a nível de escola, de ciclo, de turma ou de aula). A abordagem de projecto Curricular é mais uma forma de pensar a prática educativa para dar resposta às questões e problemas que ela nos coloca, do que uma técnica para a planificar. Concebendo o currículo como um processo de construção social e, portanto, política e moral, os Projectos Curriculares são espaços importantes quer de *reflexão* e de *discussão* sobre os problemas educativos fundamentais (que cultura/conhecimento e que formação, para que alunos em que sociedade), quer de *tomada de decisões* pedagógico-didácticas para melhorar as práticas educativas.

³⁶Na tradição das escolas do 1º Ciclo existe, muito arreigado, o conceito de Projecto Pedagógico, criando alguma confusão o entendimento e encaixe destes novos conceitos.

Assim, as questões que articulam o projecto Curricular: quem somos; quais as nossas prioridades de acção; o que pretendemos; como e quando o vamos conseguir; como nos organizamos; como saberemos o quê e como o estamos a conseguir; como saberemos o que conseguimos; e como comunicar e partilhar o nosso trabalho, exigem um processo praxeológico de reflexão na acção, sobre a acção e para a acção.

1.6. A especificidade do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico

Tendo em conta que o discurso predominante no modelo curricular e organizacional que sustenta o projecto da GFC visa, sobretudo, atender às características do 2º e 3º ciclos, o 1º Ciclo nem sempre se revê neste modelo, levando as escolas e os professores deste nível de ensino a não distinguir entre a sua prática habitual, que consideram como flexível, e as propostas apresentadas neste projecto.

Por outro lado, o risco de interpretar as novas áreas "não disciplinares" como algo a somar às áreas já existentes, não é de menosprezar. É preocupante constatar (ver Relatório 1999-2000:3) que somente três escolas procederam a uma organização integradora destas áreas (p.16) e, inclusive, que algumas escolas participantes na rede nem sequer as desenvolveram.

⇒ Neste sentido, é necessário atender à especificidade do 1º Ciclo adequando o desenho curricular às suas características organizacionais e curriculares, marcadas pela monodocência e pela globalização, não se deixando enganar pela convicção de que no 1º Ciclo já se faz a gestão flexível do currículo, no entendimento que neste projecto se atribui a este conceito, nem tão pouco pretender que o modelo se aplique da mesma maneira, num contexto que tem uma cultura, organização e tradição muito específica, no nosso sistema educativo. É preciso aprofundar o significado que esta reorganização curricular tem neste nível de ensino, os benefícios e potencialidades que pode trazer à educação das crianças e os modelos organizacionais, curriculares e pedagógicos que mais se lhe adequam.

⇒ A opção por uma perspectiva integradora e globalizante do currículo, neste nível de ensino, pressupõe, também, que as novas áreas curriculares sejam abordadas com esta perspectiva, o que não significa diluí-las, não lhes dando um sentido intencional e explícito. (Apresentamos como sugestão, no anexo n.º 3, uma interpretação possível do desenho curricular para o 1º Ciclo)

2. Desenvolvimento Organizacional

2.1. Articulação entre a GFC e a Organização e Gestão das escolas

Como temos defendido ao longo deste trabalho, um projecto para melhorar o currículo e a pedagogia, de forma profunda e radical, precisa de se sustentar num propósito coerente de melhoria das condições organizacionais das escolas ao serviço deste projecto, nomeadamente no que diz respeito ao trabalho colegial/colaborativo, às lideranças, à gestão dos espaços e do tempo, à relação com os pais, às parcerias com a comunidade envolvente e à autoavaliação institucional. Ora, é aqui que encontramos algumas disfuncionalidades significativas entre o regime de autonomia e a gestão das escolas (DL. 115A/98) e a GFC, agora regulamentada no DL 6/2001.

Como ficou evidenciado no nosso estudo, o Dec. Regulamentar da autonomia e gestão das escolas terá sido pensado em sede distinta da GFC, faltando-lhe, portanto, a adequada correspondência entre os modos de coordenação exigidos pela GFC e as atribuições das estruturas de orientação educativa, tal como constam deste Decreto Regulamentar. Do mesmo modo, a linguagem e as concepções de articulação curricular não são coincidentes em ambos os documentos. Será interessante verificar, num estudo de campo, como as escolas têm conseguido lidar com esta falta de coerência.

É evidente que se colocam grandes obstáculos organizacionais à GFC, tais como a distribuição de serviço docente pelos professores, a sobrelotação de algumas escolas, o número elevado de alunos por turma, a falta de espaços específicos para realizar determinadas actividades requeridas pelo projecto, a falta de espaços para os professores reunirem, a elaboração dos horários, a excessiva mobilidade docente, a organização do horário para as reuniões dos conselhos de turma, as lideranças do projecto, a comunicação com os pais, etc.

No sentido de ultrapassar estes constrangimentos apontaremos várias sugestões:

⇒ Adequar a geometria organizacional das escolas às necessidades operacionais da GFC, redesenhando as estruturas de orientação educativa (e respectivas "incumbências") ou ilustrar com exemplos o modo como as escolas têm ultrapassado a relativa incongruência entre a estrutura tripartida e as necessidades de uma gestão curricular, que não tem o seu centro decisório fundamental no departamento curricular.

⇒ Enfrentar de forma negocial as dificuldades de gestão do tempo dos professores. Uma possibilidade é a de construir dispositivos regionais de acompanhamento das escolas no que diz respeito à gestão de pessoal. Em particular, a elaboração dos horários dos professores deve ser acompanhada, não para controlar a sua conformidade às normas mas para apresentar soluções já experimentadas em outros locais, e para inventariar (e informar superiormente) os problemas intransponíveis no actual quadro normativo.

⇒ Concretizar a definição de tempos e espaços próprios para reuniões de professores, consignada no seu horário, para permitir o trabalho colaborativo necessário à gestão flexível e articulada do currículo, nomeadamente para as reuniões do conselho de turma. Este é um aspecto central da filosofia e do êxito deste projecto. É na possibilidade de discutir, planificar, investigar, reflectir, produzir conhecimento e materiais e avaliar em conjunto, que se sustenta todo o edifício epistemológico da inovação pretendida com a gestão flexível do currículo, em que os conceitos de currículo aberto, flexível e integrado, de professor como construtor/gestor de currículo, de aluno construtor de conhecimento e de escola como organização que aprende, só adquirem sentido quando os professores dispõem de conhecimento, motivação e autonomia (saber, querer e poder) para os concretizar. No entanto, o existirem tempos pré-definidos para reunir, não é suficiente, já que a cultura de colaboração é mais fluida e se verifica também em maneiras informais e relacionais que permeiam o fluir da vida da escola.

⇒ Dar atenção ao problema da *intensificação do trabalho docente* que pode levar à desmotivação, stress, frustração e ao afastamento dos profissionais mais inovadores e que assumem grande parte da carga de trabalho. Torna-se evidente que as transformações pretendidas não poderão ser realizadas sem um forte investimento dos principais protagonistas, que são levados a desenvolver, em pouco tempo, numerosas funções e novas competências. É preciso que, após um momento inicial de enorme investimento de tempo e energias para dominar o conhecimento e as competências necessárias às mudanças pretendidas, cada escola, cada equipa e cada pessoa encontre um ritmo de trabalho sustentado e aceite por todos os implicados. A escola tem que aprender também a gerir o trabalho, de forma partilhada e flexível, de maneira a encontrar um equilíbrio razoável entre as suas exigências e as suas forças de trabalho disponíveis.

2.2. Cultura de avaliação

Uma das dimensões mais sensíveis do desenvolvimento organizacional diz respeito à necessidade de introduzir a avaliação como um elemento intrínseco e regulador do próprio processo de aprendizagem, necessário à mudança das concepções, das metodologias e das práticas desejáveis num processo de inovação como é a GFC. Entre nós, apesar de uma aceitação crescente deste princípio, investem-se poucos esforços e tempo na avaliação, correndo o risco de cair no activismo pedagógico e de perder o sentido e a direcção da mudança. A necessidade de avaliação da prática ainda se encontra numa fase muito elementar, olhada pelos professores com alguma desconfiança ou como um elemento mais de controle burocrático. No projecto de GFC, muitas escolas iniciaram uma prática incipiente de autoavaliação, conjugada com alguns apoios externos à realização desta tarefa como é o caso do Guião de Observação da GFC.

São três as potencialidades de criar uma cultura de avaliação nas escolas: (a) a prestação social de contas que permite também identificar em grande escala indicadores de qualidade das inovações; (b) a melhoria dos processos de inovação envolvendo os actores na compreensão e direcção da mudança; e (c) o desenvolvimento profissional dos professores, através dos processos formativos inerentes às actividades avaliativas. Assim, *avaliação*, *formação* e *inovação* são processos que se entrecruzam e enriquecem mutuamente.

⇒ É, por isso, importante insistir na utilização de procedimentos mais sistemáticos que permitam conhecer as condições e os resultados da gestão curricular e pedagógica local, a fim de poder introduzir regulações e melhorias de uma forma mais rigorosa e pertinente para a prática. A utilidade de *prestar contas* tanto interna como externamente, permite às escolas compreender e organizar melhor o seu funcionamento interno, e, ao mesmo tempo, "leva-as progressivamente a tomar consciência da sua co-responsabilidade no desenvolvimento do sistema educativo na sua totalidade" (Gather Thurler, 1999).

⇒ Relativamente à inspecção, no sentido de ultrapassar o seu papel de controlo burocrático-administrativo, esta poderá desempenhar, sempre de *forma articulada com a coordenação geral deste processo*, funções importantes no apoio às escolas na realização da sua auto-avaliação interna, tal como já está a acontecer em algumas experiências desenvolvidas no âmbito deste organismo.

⇒ Chamamos a atenção ainda, para a necessidade de explicitar o conteúdo do artigo 16 do DL 6/2001, já que são os mecanismos de avaliação reguladora do desenvolvimento do Projecto Curricular Nacional que permitem controlar a qualidade do sistema e informar a tomada de decisões.

3. Desenvolvimento profissional dos professores

Como temos defendido, *inovação* e *formação* revelam-se processos indissociáveis e dialécticos que indiciam que os professores e as escolas aprendem agindo, investigando, reflectindo e avaliando, ou por outras palavras, *formam-se mudando* (Canário, 1996). Nas escolas em que se desenvolveu a GFC surgiu a necessidade de ligar a formação aos processos de desenvolvimento e gestão curricular exigidos pela inovação desejável, pelo que grupos de professores da mesma ou de várias escolas participaram em acções mais o menos sistemáticas de formação sobre temas relevantes ao projecto, tais como: projecto curricular, estudo acompanhado, educação para a cidadania, etc, em modalidades de círculo de estudos, oficinas, sessões de debate e esclarecimento, trabalho em equipa na escola, participação em encontros e outras. Torna-se, por isso, urgente, tanto na formação inicial como na contínua ultrapassar a concepção tecnicista e academicista do desenvolvimento profissional, em que o professor

individual se coloca como receptor de formação, para uma concepção cultural e construtivista em que, numa perspectiva colaborativa, os professores *desenham o seu processo de desenvolvimento* como resposta aos problemas e desafios que a mudança das práticas lhes vai colocando.

3.1. Formação inicial

Muitos planos de formação de professores encontram-se desfasados em relação às mudanças curriculares preconizadas na reorganização actual do currículo, não preparando os futuros professores para se confrontar e contribuir positivamente para as transformações que se estão a verificar nas escolas.

⇒ Neste sentido, é preciso mobilizar as instituições de ensino superior que formam professores para a adequação dos planos curriculares e das metodologias de formação, em coerência com a inovação curricular pretendida nas escolas, realçando o valor formativo do isomorfismo metodológico e das relações teoria-prática na formação. Neste ponto é importante a articulação com o INAFOP no processo de acreditação dos cursos de formação de professores com base nos parâmetros de qualidade e perfis profissionais definidos.

3.2. Formação contínua

⇒ Numa perspectiva de desenvolvimento profissional centrado na construção de projectos curriculares, é necessário incentivar os Centros de Formação para alterar a lógica da formação baseada em cursos para uma lógica de formação centrada na análise, discussão, investigação e resolução dos problemas inerentes à gestão flexível do currículo nas suas diferentes vertentes: curricular, organizacional e didáctica. É importante que a formação seja dirigida a equipas de professores de uma escola ou agrupamento de escolas ou também equipas inter-escolas, ultrapassando a procura e oferta individual da formação.

⇒ Neste sentido, deve-se revalorizar o papel da Comissão Pedagógica dos Centros de Formação, que progressivamente tem vindo a perder importância, no levantamento de necessidades das escolas como um todo e na definição de projectos de formação congruentes com estas necessidades.

⇒ O ensaio de modalidades de formação centrada na escola através do recurso às TIC poderia ser outro meio, integrando a experiência que, pelo 2º ano consecutivo, o IIE está a conduzir sob a designação de "Círculos de Estudo para o Desenvolvimento Organizacional da Escola".

⇒ Por outro lado, como sugere o Parecer do Conselho Nacional de Educação, seria desejável ajustar a legislação vigente às novas necessidades do sistema educativo e da reestruturação curricular.

4. Melhoria das aprendizagens

Uma das maiores virtualidades da GFC foi a de ter colocado os alunos (cada aluno na sua diversidade) e a sua aprendizagem no centro do currículo e da acção pedagógica. No entanto, como acontece com outros conceitos já aqui analisados, existe também alguma falta de clareza acerca da concepção de aluno e de aprendizagem que subjaz ao modelo curricular de GFC. Em vários documentos apela-se para uma nova concepção de aprendizagem e das metodologias que se lhe devem acompanhar, enquadrada por uma perspectiva que valoriza o "desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem" (Ensino Básico. Competências gerais e transversais, 1999). O facto de organizar o currículo em torno da aquisição de competências gerais, transversais e essenciais, a introdução de novas áreas que apelam à investigação, à resolução de problemas, à aprendizagem interactiva, ao aprender a aprender, ao desenvolvimento de atitudes e regras, indicia que nos encontramos perante uma *concepção sócio-construtivista* da aprendizagem, que atribui ao aluno um papel central na construção activa e interactiva do conhecimento a partir das suas experiências e concepções prévias.

Por outro lado ao não explicitar a concepção de conhecimento/saber com que se trabalha (embora nos pareça subjacente uma visão de conhecimento como processo, uma valorização do saber pessoal, e uma visão não compartimentada do mesmo), isto vem reforçar a indefinição acerca do papel do aluno perante as experiências de aprendizagem.

⇒ Seria desejável portanto, uma maior clarificação da concepção de conhecimento e de aprendizagem que justificou as opções adoptadas na estrutura curricular, para legitimar teoricamente estas opções e para poder apresentar princípios consistentes que possam orientar os processos de ensino-aprendizagem sustentados em metodologias e formas de avaliação adequados e pertinentes para a realização de experiências de aprendizagem significativas, globalizadoras e funcionais.

5. Inovação e Mudança

5.1. Coordenação da inovação

Revestindo este Projecto de GFC um investimento tão significativo por parte do ministério e das escolas nele envolvidas, consideramos que a falta de criação, desde o seu início, de um dispositivo de coordenação, acompanhamento e avaliação claro e sistemático, contribuiu para que, transcorridos quatro anos da experiência, não exista uma compreensão transparente e consistente sobre as potencialidades e limitações deste projecto. Não se pode pretender agora que a avaliação externa, feita num curto período de tempo, possa vir substituir a este dispositivo.

Isto não significa que não tivesse havido um esforço de monitorização do processo, especialmente feito pelo DEB, as DRE e a Comissão de Acompanhamento, o que se torna patente na diversidade de relatórios, actas e documentos de trabalho entretanto produzidos. No entanto, nota-se uma falta de unidade e continuidade na direcção e gestão deste processo ao longo do tempo que se traduz, por exemplo, na falta de uma matriz de avaliação clara e, especialmente, na ausência de um relatório síntese do trabalho desenvolvido.

⇒ No sentido de ultrapassar este problema no futuro, como se aponta no parecer nº 3/2000 do Conselho Nacional de Educação, seria desejável a criação de um Centro de Investigação e Desenvolvimento Curricular (inovação curricular), que funcionasse em articulação com o DEB, o GAVE, a IGE, o INAFOP e o IEE³⁷, e com delegações regionais em articulação com as DRE(S) e as Instituições de Ensino Superior. Este Centro assumiria a responsabilidade da coordenação por todas as dimensões do Projecto de Reorganização Curricular, permitindo ultrapassar um dos erros da reforma de 1986, marcada pela dispersão de competências por diversos organismos sem coordenação entre eles³⁸. Entre outras funções este Centro encarregar-se-ia da elaboração e definição progressiva do Projecto Curricular Nacional; da produção de orientações e materiais curriculares para apoiar a gestão flexível do currículo; da recolha e difusão de "boas práticas" curriculares/organizacionais; da definição e acompanhamento do sistema de pilotagem do projecto de reorganização curricular; das orientações para o acompanhamento às escolas e para a formação de professores; da avaliação do desenvolvimento do currículo nacional. Todas elas são dimensões a serem efectivadas, de acordo com o D.L. n.º 6/2001.

³⁷ Por uma questão de ordem de contenção de custos e de aproveitamento de um saber adquirido nas questões de inovação, este Centro poderia integrar-se numa Direcção de Serviços do IEE, embora a nossa preferência fosse para um Instituto independente.

³⁸ Lembremos, por exemplo, a separação que se fez de competências pela coordenação e acompanhamento de componentes curriculares, em que a Avaliação, a Área Escola e a Formação Pessoal e Social ficaram sob a alçada do IEE, enquanto que tudo o relativo a Organização Curricular e Programas ficou sob o controlo da então denominada Direcção Geral do Ensino Básico. Isto vinha reforçar a falta de uma visão global e articulada do currículo.

Este Centro estaria constituído por uma equipa interdisciplinar que incluísse especialistas em currículo, psicosociologia, administração escolar e especialistas nas disciplinas. O sistema de funcionamento desenvolvido deveria adoptar uma forma interactiva *de ida e volta* entre uma instância central ou regional de regulação ou acompanhamento e os actores do terreno.

5.2. Modelo de inovação.

Manter a filosofia subjacente à GFC, baseada num modelo ecológico, aberto e progressivo da inovação e reforçado pela autonomia das escolas. Processo sustentado no cruzamento interactivo entre as estratégias *bottom—up* e *top—down*. Assumir que o processo de mudança é lento, mas consistente, sem recuar no que é fundamental e com processos de acompanhamento (especialmente de autoavaliação assistida e negociada) que permitam verificar o que é possível ir conseguindo nas circunstâncias diferenciadas das escolas. Trata-se, portanto, de continuar com a política de apoio às escolas e aos professores que se aventuram na inovação visando melhorar as aprendizagens dos alunos.

⇒ Neste sentido, tendo em conta a deliberação do Artigo 20º do DL 6/2001 acerca da generalização da reorganização curricular a partir do ano lectivo 2000-2001, seria desejável que, nesta generalização, fosse contemplada a existência de condições e recursos diferenciados nas escolas, permitindo que o desenvolvimento das inovações propostas fosse feito com base num sistema de *contratualização progressiva* que envolvesse activamente as escolas na construção do seu projecto curricular.

A negociação deste *contrato* deve surgir de uma revisão das práticas e das necessidades e problemas sentidos, envolvendo nisso toda a comunidade educativa. Deve estabelecer prioridades em termos dos objectivos para a melhoria do currículo e das aprendizagens dos alunos. Deve apresentar as linhas básicas do Projecto Curricular de Escola, sustentado no seu Projecto Educativo. Devem especificar-se os recursos disponíveis para a realização do projecto em termos de tempo, espaços, materiais, equipamentos e fontes de financiamento. Deve apresentar-se uma calendarização do Projecto e das actividades que o concretizam. Devem considerar-se os apoios externos para o acompanhamento e a formação e, finalmente, devem considerar-se as formas de hetero/auto-avaliação institucional a serem utilizadas.

De forma resumida, o *plano contratual* deve responder às questões seguintes: quem somos; quais as nossas prioridades de acção; o que pretendemos; como e quando o vamos conseguir; como nos organizamos; como saberemos o quê e como o estamos a conseguir; e como comunicar e partilhar o nosso trabalho com a comunidade e outros parceiros sociais.

5.3. Difusão da Inovação

⇒ Um dispositivo prioritário para disseminar a inovação consistiria na difusão de exemplos, boas práticas, experiências registadas por escrito, e não apenas oralmente (em sessões de esclarecimento ou em acções de formação). Isso daria às escolas que resolvessem caminhar por trilhos semelhantes, uma segurança que, por vezes, falta aos directores de escolas ou aos coordenadores de projectos. A publicação de textos desta natureza na Internet é uma forma rentável e eficaz. A ausência de hábito de registar as suas práticas faz parte da cultura profissional docente, apesar das virtualidades que o acto de registar tem como instrumento de reflexão formativa, de (re)construção da realidade e de controle sobre a própria actividade. Grande parte das experiências inovadoras nas escolas perde-se na memória por falta de registo sistemático. Claro que as condições em que os professores exercem a sua profissão não são as mais adequadas para isso, pelo que este será um aspecto a ter em conta nas condições organizacionais que devem acompanhar a GFC.

⇒ Continuar com a prática já desenvolvida na GFC da realização de *encontros diversificados* para informação, reflexão, troca de experiências, que devem ser pensados no sentido de ter um carácter formativo. Para isso, é importante que haja espaço para as escolas apresentarem o seu Projecto Curricular, pois o facto de preparar a comunicação ajuda a clarificar o pensamento e reforça o *empowerment*, a colaboração e o compromisso organizativo dos professores, como construtores de conhecimento profissional. Por outro lado, o facto de confrontar, com os outros, as práticas, os pontos de vista, incertezas e problemas ajuda a encontrar *certezas situadas* e partilhadas. Outro dispositivo que se tem revelado muito significativo é a troca de materiais curriculares entre escolas da mesma zona territorial, assim como as visitas entre escolas. Do mesmo modo, sugere-se a realização de debates internos à escola ou agrupamento de escolas para partilha do saber que se vai construindo, das formas de ultrapassar as dificuldades, das soluções organizativas encontradas, etc. A participação dos pais em todo este processo reveste-se também de enorme significado para a compreensão e sustentação da mudança.

⇒ Criação de redes de escolas por áreas territoriais envolvidas no processo de inovação em diferentes fases, que facilitam a troca de experiências e a aprendizagem interactiva assinalada no ponto anterior e a rentabilização dos dispositivos de acompanhamento local.

5.4. Dispositivos de acompanhamento às escolas

A experiência e o conhecimento sobre a inovação demonstra que a maior parte das escolas não são capazes, sozinhas, de dar resposta às exigências, tanto internas como externas, que se lhes colocam nos processos de inovação. Dai a relevância que adquire o apoio e o assessoramento de tipo fenomenológico (Alonso, 1999) que ajude as escolas a *clarificar e a compreender* as propostas de inovação curricular e a *traduzi-las em soluções práticas*, ao mesmo tempo que oferece suporte para ultrapassar a incerteza e a ansiedade próprias do processo de mudança e a valorização e o estímulo necessários para prosseguir. O apoio na construção de projectos curriculares, na organização das novas áreas curriculares, na procura de metodologias e processos de avaliação condicentes com a abordagem de competências, são alguns dos pontos críticos em que as escolas vão precisar de um acompanhamento especializado e adequado às suas necessidades.

⇒ Torna-se, assim, necessário criar uma rede de *apoio directo e pessoal às escolas* especialmente àquelas que iniciam o processo. A criação de escolas-pólo (estrutura utilizada para a *Reflexão Participada*) ou de acompanhantes locais (estrutura usada para a implementação do *Programa Ajustado de Matemática-ES*, no *Projecto Ensinar é Investigar* e no *Projecto PROCUR*) ou de animadores estratégicos (estrutura experimentada com o *Programa ALFA*) poderão ser formas rentáveis de apoiar directamente as escolas.

⇒ O estabelecimento de protocolos com instituições de ensino superior poderia ser uma forma de enriquecer a reflexão e a investigação em torno de diversas experiências e estudos de caso. Para isso, é necessário que as instituições de ensino superior valorizem este empreendimento dando condições aos docentes para desempenharem esta função com disponibilidade e reconhecimento.

SÍNTESE FINAL

Na sua globalidade fazemos uma apreciação positiva da filosofia e opções fundamentais adoptadas neste Projecto de Inovação denominado de GFC. Nomeadamente, por cinco razões fundamentais, a saber: **(a)** o facto de o currículo finalmente se ter constituído objecto de questionamento, de discussão e de reflexão crítica, única maneira de ir ao âmago da substância da educação escolar para a poder melhorar; **(b)** o ter colocado os alunos (cada aluno na sua diversidade) e a sua aprendizagem no coração do currículo e da acção pedagógica; **(c)** o ter atribuído aos professores um papel central na mediação do currículo conferindo-lhes uma autonomia partilhada na sua gestão flexível e integrada; **(d)** o ter-se assumido a mudança como um processo lento, complexo, progressivo e participado, sustentado num modelo ecológico e político de inovação, que requer um acompanhamento e uma avaliação continuadas; **(e)** a opção por uma visão sistémica e articulada da inovação que contempla em interacção as dimensões curriculares com as organizacionais e as formativas; e **(f)** o ter ousado passar da proposta de soluções monolíticas e maximalistas para a aceitação de cenários alternativos e soluções diversas e apropriadas às características dos diferentes contextos.

Consideramos, por isso, que, na reorganização curricular agora definida, se deve prosseguir de forma consistente, evolutiva e participada, o trabalho iniciado em três dimensões que, numa perspectiva articulada, permitirão ir construindo uma *visão* cada vez mais partilhada e sustentada da mudança:

(1) Na clarificação da **concepção e desenho curricular e dos níveis de construção**, de forma a que os alicerces do edifício que se está a construir (Projecto Curricular Nacional) apresente uma estrutura clara, consistente e aberta — estimuladora da construção de Projectos Curriculares diversificados e adequados às necessidades e características específicas dos alunos nos contextos diferenciados das escolas.

(2) Na criação/disponibilização de **estruturas e condições organizacionais externas e internas às escolas** que, de forma articulada, apoiem e facilitem o **desenvolvimento e a gestão curricular flexível e integrada**, nomeadamente no que diz respeito à coordenação e trabalho colaborativo, à investigação, à produção de materiais curriculares, à formação inicial e contínua de professores e à avaliação e autoregulação da mudança.

(3) Na criação de dispositivos de **acompanhamento e de avaliação do desenvolvimento do Projecto Curricular Nacional** que permita, com base na produção do conhecimento curricular gerado nas escolas, ir enriquecendo e melhorando a sua definição.

Referências Bibliográficas

- ALONSO, L. García (1994a). "Novas perspectivas curriculares para a escola básica". *Cadernos da Escola Cultural*- 26. Évora: AEPEC (19 pp.).
- ALONSO, L. García (1994b). "Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa". *Actas do Encontro ProfMat-93*. Lisboa: APM, pp.17-27.
- ALONSO, L. García (1995). "O *design* curricular da reforma: que projecto de cultura e de formação?" In *Ciências da Educação: Investigação e Acção* (vol. II). Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.139-153.
- ALONSO, L. García (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino. Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. IEC- Universidade do Minho (Texto policopiado, 59 pp.)
- ALONSO, L. García (1996b). "Life-long learning in inservice teacher education in Portugal: policies, practice and problems". In T. Sander & J. M. Vez (Eds.), *Life-Long Learning in European Teacher-Education*. Osnabruck: Ruck-Zuck-Druck GmbH, pp. 69-83.
- ALONSO, L. García (1998). Projecto PROCUR: um percurso de inovação curricular. In Pacheco, J. et al. (Eds). *Reflexão e inovação curricular*. Braga: IEP, Universidade do Minho (297-321) e in Ministério da Educação (Ed.). *Escola, currículo e diversidade*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica.
- ALONSO, L. García (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- ALONSO, L. García (2000a). "A construção social do currículo. Uma abordagem ecológica e praxica". *Revista de Educação*, vol IX, nº 1, pp. 53-68.
- ALONSO, L. García (2000b). "Luzes e sombras da mudança curricular". *Educação, sociedade&Culturas*, nº 13, pp.189-196
- ALONSO, L. García et al. (1994c). *A Construção do Currículo na Escola. Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- ALONSO, L. García (coord.) MAGALHÃES, M. J. & SILVA, O (1996c). "Inovação curricular e mudança escolar: o contributo do projecto PROCUR". *Cadernos PEPT 2000*, nº 11. Lisboa: Ministério da Educação /Programa Educação para Todos.
- APPLE, M. W. (1995). "La política del saber oficial. Tiene sentido um curriculum nacional?" In *Volver a Pensar la Educación* (Vol. I). Madrid: Morata/Paideia, pp. 153-171.
- BARROSO, J. (1998). Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos. *Cadernos PEPT 2000*, nº 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- BEANE, J. (2000). "O que é um currículo coerente". In J. A. Pacheco (Org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto editora.
- BENAVENTE, A. (1996). "Os projectos Inovar Educando/Educar Inovando". In B. Campos (Org.), *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 47-58.
- CANÁRIO, R. (1991). "Mudar as escolas: O papel da formação e da pesquisa". *Inovação*, 4 (1), pp. 77-92.
- CANÁRIO, R. (1996). "A escola, o local e a construção de redes de inovação". In B. Campos (Org.), *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 59-76.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- CASTRO-ALMEIDA C.; LE BOTERF, G. & NÓVOA, A. (1992). "A avaliação participativa no decurso dos projectos: reflexões a partir de uma experiência no terreno (Programa JADE)". In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa, pp. 105-123.
- CORREIA, J. A. (1991). "Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores". *Inovação*, 4 (1), pp. 149-165.
- CUBAN, L. (1992). "Curriculum stability and change". In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, pp.216-247.
- DA SILVA, T. T. (1995). "Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna". *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, pp. 125-142.
- DA SILVA, T. T. (1995). "Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna". *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, pp. 125-142.
- DEAL, T. E. (1990). "Healing our schools: restoring the heart". In A. Lieberman (Ed), *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. London: The Falmer Press, pp. 127-149.

- DELORS, J. *et al.* (1996). *Educação. Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, Unesco. Porto: ASA.
- ESCUADERO, J. M. & BOLIVAR, A. (1994). "Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola". In A. Amiguinho e R. Canário (Org.), *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp 97-155.
- FERNANDES, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*: Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, J. (1995). "O discurso dos programas de ensino — uma análise horizontal dos programas do 2º Ciclo de Ensino Básico". In *Ciências da Educação: Investigação e Acção* (vol. II). Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 154-168.
- FERRERES, V. S. & MOLINA, E. (1995). *La Preparación del Profesor para el Cambio en la Institución Educativa*. Barcelona: PPU.
- FULLAN, M. (1992) *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- FULLAN, M. G. & HARGREAVES, A. (Eds.) (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London : The Falmer Press.
- FULLAN, M. G. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- GATHER THURLER, M (1999). Au-delà de l' innovation et de l' évaluation: instaurer un processus de pilotage négocié. In L. Demailly (dir.): *Suffit-il d'évaluer?* Bruxelles: De Boeck.
- GATHER THURLER, M et al. (1999b). *Quatre ans d' exploration pour construire une réforme sur le terrain*. Genève (texto policopiado)
- GIMENO, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1988). *El Curriculum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (2000) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogia Crítica del Aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC
- GOODSON, I. F. (1992). "Sponsoring the teacher's voice: teachers' lives and teacher development". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 110-122.
- GOODSON, I. F. (1997). *The changing curriculum*. New York: Peter Lang Publishing
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M.G. (1992). *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 1-19.

- HARGREAVES, A. (1992). "Cultures of teaching. A focus for change". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 216-241.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los Tiempos, Cambia el Profesorado*. Madrid: Morata.
- HOLMES GROUP (1990). *Tomorrow's Schools. Principles for the Design of Professional Development Schools*. East Lansing: Holmes Group Inc.
- LIEBERMAN, A. (Ed.) (1990). *Schools as Colaborative Cultures: Creating the Future Now*. London: The Falmer Press.
- LIMA, L. (1996). "Projectos de inovação nas escolas: da reforma-decreto à reforma-mudança". In B. Campos (Org.), *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 41-43.
- LIMA, M. J. (1992). "As Ciências da Educação e a Reforma Curricular do Ensino Básico: um enfoque centrado no processo". In SPCE (Ed.), *Decisões nas políticas e nas práticas educativas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 45-100.
- LIMA, M. J. (1996). "Integração curricular no ensino básico". In E.L. Pires (Org.), *Educação Básica. Reflexões e Propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 125-172.
- LORTIE, D. C. (1975). *Schoolteacher: a Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB.
- MARCELO, C. (Dir.) (1996a). *Innovación Educativa, Asesoramiento y Desarrollo Profesional*. Madrid: CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia.
- MILES, M. (1992). *40 Years of Change in Schools: Some Personal Reflections*. Paper Presented at the Annual Meeting of AERA.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996). *Pacto Educativo para o Futuro*, Mem Martins: Ministério da Educação.
- MONTERO, L. & MOLINA, E. (1996). "Seminario 5: Desarrollo profesional y organización". In *Actas do IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona: URV-Departament de Pedagogia, pp. 299-351.
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: ASA.
- PACHECO, J. A. (1996) (Org.). *O Impacto da Reforma Curricular no Pensamento e na Acção do Professor*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "La interacción teoría-práctica en la formación docente". In L. Montero & J.M. Vez (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago: Tórculo Ediciones, pp. 29-51.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, Ph. (1995) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto editora.
- PERRENOUD, Ph. (2000) L'evaluation des réformes scolaires: autopsie ou source de régulation? De l'expertise alibi ao pilotage accompagné. Comunicação apresentada no colóquio "*Réguler, évaluer, décider dans les sistemas scolaires*", Lyon, IUFM, 6-8 avril 2000.
- POPKEWITZ, T. S. (1988). *Paradigmas e Ideologia en la Investigación Educativa*. Madrid: Mondadori.
- ROLDÃO, M. C. (1999a) *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- ROLDÃO, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto editora
- SANDER, T. (1996). "Introduction: problems and origins of the debate on promoting life-long learning strategies for teachers". In T. Sander & J.M. Vez (Eds.), *Life-long Learning in European Teacher-Education*. Osnabruck: Ruck-Zuck-Druck GmbH, pp. 9-38.
- SANTOS GUERRA, M. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata
- SARASON, S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SERGIOVANNI, T. (1992). *Moral Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SIMONS, H. (1995). "La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas". In *Volver a Pensar la Educación. Política, Educación y Sociedad*. (vol II). Madrid: Morata/Paideia, pp. 220-242.
- TORRES, J. (1991). *El Curriculum Oculto*. Madrid: Morata.
- TRILLO, F. & ZABALZA, M. (1990). "Reforma curricular y enseñanza básica". Comunicação apresentada no *Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica*. Braga, Universidade do Minho, Abril (Texto policopiado).
- TYACK, D. e TOBIN, W (1994) "The grammar of schooling: Why has it been so hard to change?", In *American educational Research Journal*, 31 (3), Fall, 453-480.

Alguma bibliografia recentemente produzida sobre a Gestão Flexível do Currículo

Freitas et al. (2001). *Gestão flexível do Currículo. Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.

Revista de Educação, (2000), Vol IX, nº 1. Número monográfico sobre "currículo".

Roldão, M. C. (1999a) *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Vieira, R (Org.) (2000) "A gestão flexível do Currículo. Práticas e atitudes em confronto e análise". In dossier "Diálogos sobre o Vivido". Revista *Educação, Sociedade&Culturas*, nº 13, pp 141-211.

Revista Território Educativo (2000), nº 7. Dossier sobre "Flexibilização Curricular"

ANEXO

Lista dos documentos constituintes do *corpus* de análise

Documentos Legais (L)

- DESPACHO n.º 4848/97 (2ª série) de 30 de Julho. Regulamentação da GFC (L)
- DESPACHO n.º 10430/98 (2ª série) de 3 de Junho. Cria o Conselho de Acompanhamento do projecto de GFC (L)
- DL. 115-A/98 de 4 de Maio. Regime de autonomia, administração e gestão das escolas (L)
- LEI n.º 24/99 de 22 de Abril. Versão consolidada do Dec. Lei 115 (L)
- DECRETO REGULAMENTAR n.º 10/99 de 21 de Julho. Requisitos necessários para a constituição Agrupamentos de escola (L)
- DESPACHO n.º 9590/99 (2ª série) de 14 de Maio. Regulamentação da GFC (L)
- DECRETO REGULAMENTAR n.º 12/2000 de 29 de Agosto (L)
- DECRETO-LEI n.º 6/2001 de 18 de janeiro de 2001. Reorganização Curricular do Ensino Básico (L)

Documentos de Política Educativa (PE)

- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *A Unidade da Educação Básica. Relatório*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (PE, 1)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Ed.). (1998). *Educação, Integração, Cidadania. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. (PE, 2)

Documentos de Orientação Curricular (OC)

- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1996). *Projecto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico". Documento 1. Gestão Curricular - Linhas Orientadoras. Documento de trabalho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (OC-RPC, 1)
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *"Gestão Flexível dos Currículos" em 1998-1999. Documento de trabalho/orientador*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (OC-GFC, 1)
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (OC-GFC, 2)

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (OC-GFC, 3)

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2000). *Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (OC, 4)

NOTA DE IMPRENSA (2000, Nov). Reorganização curricular do ensino básico e revisão curricular do ensino secundário. (OC, 5)

Documentos Orientação Programática (OP, Geral-G e Específico-E)

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1996). *Projecto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico". Documento 2. Perfil de Competências à Saída do Ensino Básico. Documento de trabalho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (OP-G, 1)

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *Ensino Básico. Competências Gerais e Transversais*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (OP-G, 2)

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (OP-E, 1A)

Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (OP-E, 2A)

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *Português. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (OP-E, 1a)

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *Matemática. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (OP-E, 2a)

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *Ciências Físicas e Naturais. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (OP-E, 3a)

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *História. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (OP-E, 4a)

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *Línguas Estrangeiras. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (OP-E, 5a)

Documentos de Acompanhamento Crítico (AC, Oficial-O e Externo-E)

- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Relatório do Projecto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico"*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (AC-O, 1)
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *Relatório. Acompanhamento às Escolas com Projectos de Gestão Flexível do Currículo*. ME- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. (AC-O, 2)
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *Guião/Observatório da Gestão Flexível dos Currículos. Ano lectivo 1999/2000*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (AC-O, 3)
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2000, Nov). *Gestão Flexível do Currículo. Relatório— Ano lectivo 1999-2000*. (AC-O, 4)
- PARECER CNE 3/97 Parecer sobre o Regime de Autonomia, Administração e Gestão (AC-E,1)
- CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO (1999, Nov). *Gestão Flexível do Currículo. Relatório. Ano Lectivo de 1998/99*. ME- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. (AC-E, 2)
- PARECER CNE 3/2000. Parecer sobre a proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico (AC-E,3)

Entrevista

- ALAIZ, V.; ALONSO, L. e PERALTA, H. (Julho, 2000). Entrevista colectiva a quatro grupos de professores representantes de todas as escolas da rede de GFC. Luso e Setúbal.