

interactividade introduz novos dados (que se incorporam no anterior sistema de referência) que o professor percebe, processa e em função dos quais reajusta o seu plano decisional (fig. 2).

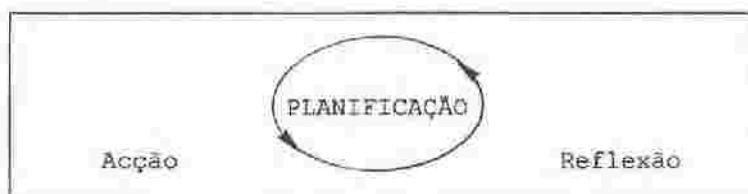


Fig. 2 - A planificação enquadrada pela acção e pela reflexão (adaptado de YINGER, 1986)

A distinção efectuada por Yinger corresponde a diferentes contextualizações em função da mudança de escala temporal, pelo que o grau de pormenor, de concretização, de ajuste em função do(s) aluno(s) em questão, aumenta progressivamente da planificação anual até à planificação diária.

Conjugando as duas perspectivas acabadas de focar (a de Acosta e a de Yinger), a planificação pode ser entendida como um processo de se desenrola em espiral, desde a planificação anual à diária, conjugando acção com reflexão.

3.2. O INÍCIO(?) DO PROCESSO CÍCLICO

Aconselha o bom-senso e os princípios deontológicos que cada professor, cada educador, se assuma como **Pessoa** (com P maiúsculo) frente aos seus alunos, a qualquer dos parceiros da comunidade escolar e da

comunidade educativa. Mas, como atrás se demonstrou (capítulo 1) é também sua missão levar cada aluno a descobrir, a construir e reconstruir a Pessoa que é e/ou pretende vir a ser.

A personalização é, pois, caminho obrigatório.

A conciliação dos cinco princípios da educação personalizada obriga-nos a reflexão e ponderação, dado que um simples passo em falso pode fazer ruir o edifício educativo. A 'liberdade', por exemplo, deve ser alvo de prudente e gradual evolução para que não se corra o risco de a transformar em libertinagem.

Será aconselhável que professores e alunos caminhem cautelosamente no processo de personalização, pois a passagem brusca de um estilo de ensino em que o professor toma todas as decisões para um outro em que ao aluno compete todo o domínio do processo, pode trazer consequências bem nefastas.

ESTILOS	QUEM TOMA CADA TIPO DE DECISÃO		
	Planif.	Execuç.	Avalia.
APRENDIZAGEM ORGANIZADA E DIRIGIDA PELO PROFESSOR	Prof.	Prof.	Prof.
RITMO DE APRENDIZAGEM ESTABELECIDO PELO ALUNO	Prof.	Ambos	Ambos
APRENDIZAGEM SELECCIONADA PELO ALUNO	Prof.	Aluno	Ambos
APRENDIZAGEM ORGANIZADA E INICIADA PELO ALUNO	Ambos	Aluno	Ambos
APRENDIZAGEM POR LIVRE INICIATIVA DO ALUNO	Aluno	Aluno	Aluno

Quadro 7 - Contínuo de estilos de organização e administração da aula

(adaptado de HOWE e HOWE, 1977: 382-383)

"Los defensores de la no-directividad, así como admiten que el fin de la educación está en la libertad del espíritu, insisten asimismo en aquilatar bien el término libertad (Legrand, 1971).

(...)

Capacidad de obrar libremente directamente proporcional al grado de maduración del individuo; una libertad progresiva, que comienza por elegir el ritmo de trabajo, el tema, los objetivos, las actividades, el material.

El desarrollo de tal libertad está sujeto al desarrollo evolutivo, que va desde su aparición en la persona hasta el máximo conseguido por el individuo libre." (VALLE, 1991: 55)

Os programas apontam, como já se referiu, para uma trilogia de objetivos - atitudes/valores, capacidades/competências e conhecimentos. Impõe-se uma conjugação cuidada e reflectida das três componentes deste trio para que não desemboquemos numa justaposição do saber-ser, saber-fazer e saber. Pretende-se, sim, que entre eles se estabeleça uma verdadeira relação triangular (fig. 3).

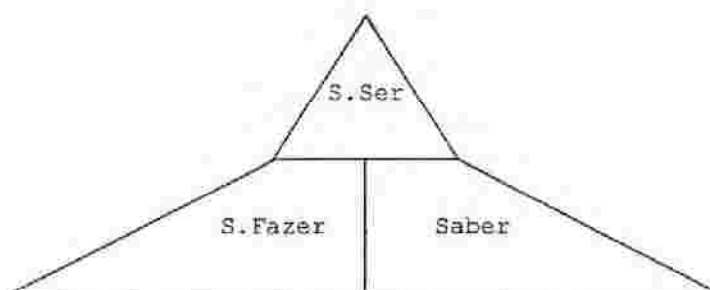


Fig. 3 - Hierarquização dos objetivos (MERSCH, 1989: 19)

"Savoir-faire et savoir sont absolument nécessaires et indispensables, mais, pour que l'action éducative atteigne l'objectif qu'elle se fixe, il convient qu'ils se fondent à un "niveau d'être" qui est qualitativement différent. (...) Le savoir-être est une intériorisation des savoir-faire et des savoirs, une appropriation de la matière, entraînant une prise de position personnelle, une spontanéité, voire une créativité" (MERSCH, 1989: 18-19)

Devemos cuidar por gerir estes três domínios de uma forma coerente e articulada, de modo a que constituam um todo harmónico. Teremos de propiciar ambiente para que, simultaneamente à construção de saberes, se desenvolvam capacidades e competências, se criem condições para que os alunos formem/alterem/consolidem determinadas atitudes e para que se saibam situar no complexo sistema de valores.

Os professores de Geografia confrontam-se, ainda, com uma listagem de temas e subtemas a serem tratados e com duas nebulosas: uma de procedimentos e outra de atitudes/valores.

A **primeira etapa** consistirá na clarificação de tais nebulosas. Que procedimentos e que atitudes privilegiar?

Tal clarificação, principalmente a nível atitudinal, terá de passar pela convergência de duas focalizações: uma, resultante da análise dos documentos oficiais; outra, proveniente da detecção das necessidades educativas (5), regionais e locais. Ambas desembocarão na delineação do projecto educativo de escola (Fig. 4):

Pretende-se, no fundo, criar uma via híbrida de desenvolvimento curricular. Nem só o procedimento dedutivo, segundo o qual se concretizaria e ajustaria o currículo prescrito oficialmente. BÓLIVAR (1992: 235) salienta o perigo de este processo de adaptação/ajuste poder traduzir-se na simples reprodução mecânica do estabelecido oficialmente. Também a via indutiva (ou seja, partir das necessidades da própria escola e do respectivo contexto sócio-cultural) pode desembocar, pelo menos teoricamente, numa situação que em nada reflecte as prescrições oficiais. Esta via corre, ainda, o risco de gerar profundas assimetrias curriculares inter-regiões.

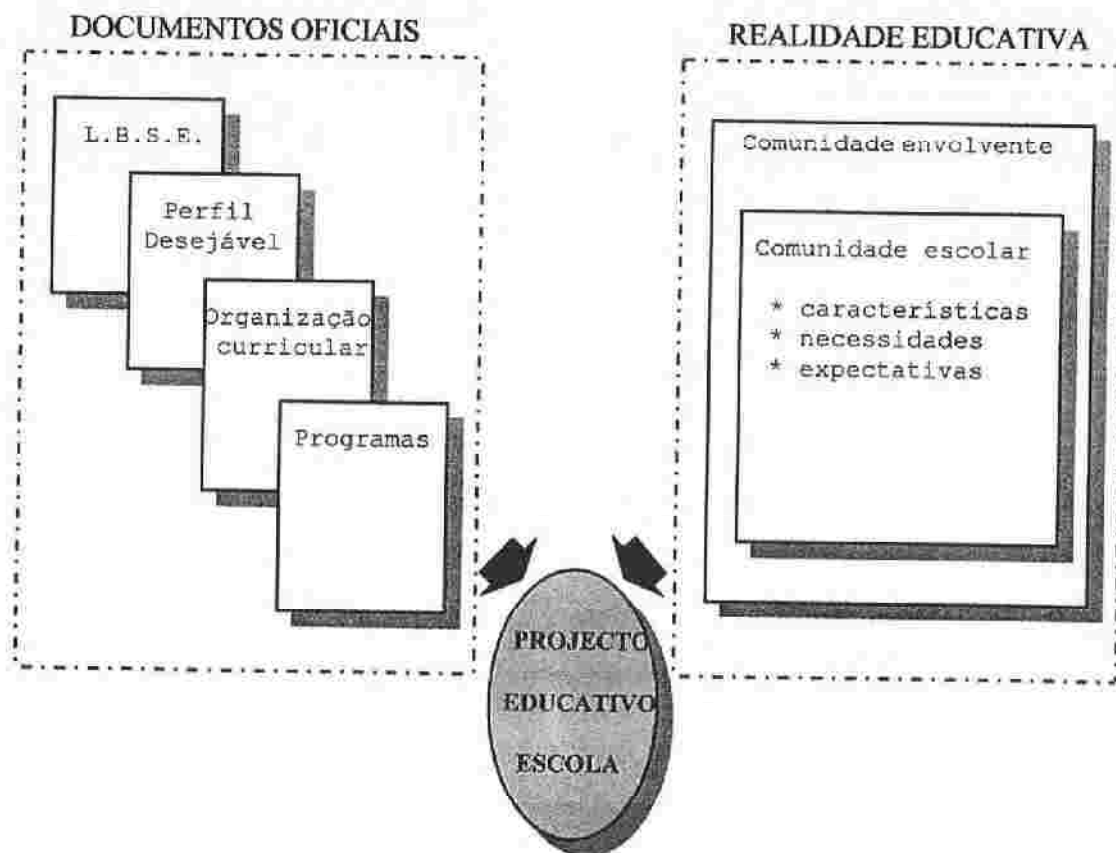


Fig.4 - O projecto educativo de escola como dupla aproximação

Apostamos no desenvolvimento do projecto conciliando as duas vias, estabelecendo um vaivém constante entre elas. Cremos que estes dois procedimentos são complementares, que se enriquecem mutuamente, permitindo contemplar o particular sem ignorar o geral.

O projecto educativo de escola porque consiste e resulta de uma negociação constante "é um processo lento, interactivo, conflitual, de ajustamento de estratégias individuais e de grupos, em que se vai sedimentando o sentido de pertença a uma mesma comunidade educativa e construindo espaços de autonomia da própria escola" (BARROSO, 1992: 30).

A conciliação do projecto educativo de escola com as planificações disciplinares constituirá nova fase crucial. A própria Organização Curricular (DGEBS, 1991a) o admite: "*É necessário que cada disciplina prossiga (...) o desenvolvimento harmonioso de um amplo leque de aptidões e atitudes e, para além disso, que a própria escola no seu todo se torne num centro de interacção multidisciplinar oferecendo aos alunos oportunidade para mobilizarem, na construção de projectos comuns e globais, as diversas dimensões da personalidade*" (p.32).

Na parte I deste trabalho, constatámos já a importância da coerência intrasistémica. Para concretizarmos tal conciliação é imprescindível o trabalho em equipa a nível de escola, de turma e de disciplina (fig. 5)

"Enquanto produto, o projecto educativo de escola constitui uma metodologia e um instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e a formulação de estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de médio e de curto prazo. O projecto de escola não pode, por isso, ser dissociado do processo global de planificação, uma vez que constitui a sua etapa inicial." (BARROSO, o.cit.: 30)

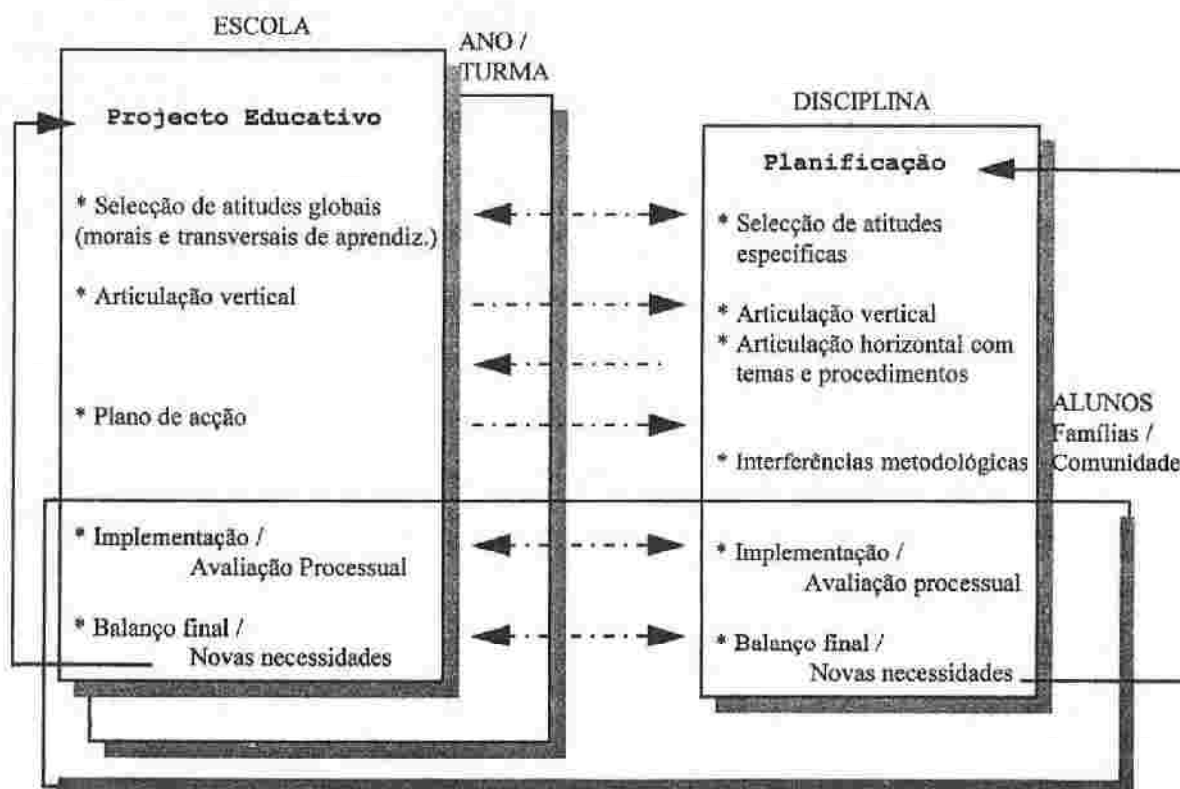


Fig. 5 - A articulação entre o projecto educativo de escola e a planificação disciplinar

Começado a delinear o projecto educativo, com o levantamento das necessidades educativas e com o esboço do perfil de futuro, devem seleccionar-se as atitudes globais (quer morais quer transversais de aprendizagem) a considerar. Tal selecção poderá vir a ser ajustada e contextualizada a nível de cada ano/turma. Paralelamente, cada disciplina, em função dos respectivos programas, fará uma enumeração de atitudes específicas.

No caso da Geografia a listagem de atitudes a privilegiar no 7º ano poderá ser a que se apresentou no capítulo 2. Dizemos "poderá" e

não "é" porque: primeiro, a leitura que se fez do programa corresponde a uma interpretação pessoal do mesmo, logo subjectiva; segundo, poder-se-á chegar à conclusão que algumas delas são demasiado ambiciosas ou que já estão suficientemente arreigadas àqueles alunos para as estarmos a contemplar.

Ultrapassada a fase de selecção há que articular as atitudes, a qualquer dos níveis - escola, ano/turma, disciplina.

Podemos considerar, tal como MARTINEZ e outros (1993: 35), três grandes critérios para a sequencialização das atitudes:

- as características dos alunos, nomeadamente o seu desenvolvimento cognitivo e sociomoral;

- a dimensão das atitudes, ou seja, a sua tripla configuração em função do seu conteúdo. A primeira dimensão será a micro-social, correspondente a situações ou conflitos com origem e manifestação na esfera do "eu"; a segunda dimensão, a meso-social, abarca as relações interpessoais; por último, a dimensão macro-social reporta-se à relação com o meio abstracto, tanto na sua vertente física como na sua vertente social;

- a relação com os outros tipos de conteúdo:

"La interrelación de los contenidos actitudinales con los contenidos conceptuales y procedimentales ponen de manifiesto su carácter transversal. Así, los contenidos referidos a hechos, conceptos y sistemas conceptuales orientan de forma definitiva respecto a la dimensión actitudinal (micro, meso o macrosocial) sobre la que se debe incidir. Por su

parte, los contenidos relativos a procedimientos facilitan la puesta en práctica de la actitud misma" (MARTÍNEZ e outros, o.cit.: 35)

A articulação das atitudes com os outros conteúdos constituirá, como adiante veremos, o núcleo duro da planificação anual disciplinar.

Após a sequencialização das atitudes estabelece-se o plano de acção.

A implementação, contando obrigatoriamente com a participação dos alunos (e eventualmente com a das famílias e da comunidade), vai sendo acompanhada de uma avaliação processual que manterá em reajustamento constante todo o sistema. Também da avaliação ou balanço final emergirão novas necessidades a contemplar no próximo projecto educativo e/ou na seguinte planificação anual da disciplina.

Pretendemos, pois, conceber um esquema de planificação com a flexibilidade interna e externa que se impõe. Um sistema educativo em que se pretende "o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos (...) a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários" (LBSE, artº 2º), que valorize "a dimensão humana do trabalho" (LBSE, artº 2º) não é implementável com base num esquema rígido de planificação, em que a estaticidade seja a tónica e em que o "saber" seja o núcleo.