

Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo
do Ensino Básico e no Ensino Secundário

A flexibilidade curricular. História da Cultura e das Artes, um caso de estudo.

António Magalhães Damásio

M

2018



António Magalhães Damásio

**A flexibilidade curricular. História da Cultura e das Artes,
um caso de estudo.**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Orientador de Estágio, Dr. Fernando Silveira Monteiro

Supervisor de Estágio, Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Junho de 2018

A flexibilidade curricular. História da Cultura e das Artes, um caso de estudo.

António Magalhães Damásio

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Orientador de Estágio, Dr. Fernando Silveira Monteiro
Supervisor de Estágio, Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Membros do Júri

Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Hugo Barreira
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Jorge Alves
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores

Sumário

Declaração de honra.....	5
Agradecimentos.....	6
Resumo.....	7
Abstract	8
1. Introdução.....	11
2. Políticas Educativas e Currículo (1986-2017).....	13
2.1. Antecedentes da LBSE.....	13
2.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)	14
2.3. A reforma de 1989 – mudança e continuidade.....	21
2.4. A reforma curricular de 2001	25
2.5. Problemas terminológicos ou de conteúdo? Competências ou Metas?.....	29
3. Mudanças políticas com repercussões na Educação	37
3.1. O novo perfil do aluno	37
3.2. Autonomia e flexibilidade curricular	47
4. Um caso de estudo – o espaço curricular de História da Cultura e das Artes	51
4.1. Programa <i>Smart Choices</i> no Colégio Cedros	51
4.2. A implementação de História da Cultura e das Artes.....	58
4.2.1. Metodologia e planificação	59
4.2.2. Iniciativas	65
4.2.3. Avaliação dos alunos.....	80
5. Reflexão sobre o processo.....	83
6. Conclusões	97
7. Bibliografia e fontes	100
8. Anexos.....	103
Anexo 1 – Legislação no âmbito do Ensino em Portugal entre 1974 e 1986.....	103
Anexo 2 – Folheto do Projeto <i>Smart Choices</i> (versão 1)	111

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 22 de Junho de 2018

António Magalhães Damásio

Agradecimentos

Aos meus pais e irmãos, aos professores e amigos que me acompanharam neste percurso.

Resumo

O presente Relatório apresenta uma investigação que cruza a História da Educação mais recente com a Educação Histórica, apresentando o desenvolvimento de um projeto no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Este Relatório de Estágio é composto por duas partes. A primeira, de carácter teórico, aborda a evolução do sistema educativo português no final do século XX e início do século XXI, focando sobretudo as principais reformas curriculares. A segunda parte ocupa-se da apresentação e reflexão sobre um caso prático, o Colégio Cedros. Foi neste estabelecimento de ensino que realizei o meu estágio enquanto professor de História do 3º ciclo e ensino secundário, e foi também nele que participei no projeto *Smart Choices*, lecionando a disciplina de História da Cultura e das Artes numa estratégia e metodologia inovadoras.

No seu conjunto, este trabalho procurou verificar como a flexibilidade curricular, uma das grandes mudanças no quadro da Educação em Portugal, foi levado à prática no Colégio Cedros. Procurarei também tornar visível a aplicação atual das alterações pedagógicas decorridas da evolução do ensino nas últimas décadas, através do relato do projeto *Smart Choices*, que evidencia um exemplo da valorização da pedagogia das competências.

Palavras-chave: flexibilidade curricular; autonomia; competências; formação cultural; História da Cultura e das Artes.

Abstract

This report presents a research that tries to gather the most recent knowledge obtained in the History of Education and apply them to the teaching of History subjects. This comes as the result of a project that was developed during my internship program, which forms part of the Msc in "Ensino da História do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário".

This document is divided into two parts. The first covers the evolution of the Portuguese Educational System between the end of the XX century and beginnings of the XXI century, highlighting the most important curricular reforms. The second one, presents and reflects over a case study, the Cedros school. Where I did my internship program as a History teacher to the middle and high school students. Having had the chance to also take part in the *Smart Choices* school program, as a teacher in the History and Art Culture course, where I got the opportunity to witness and learn from the usage of some innovative teaching methodologies.

As a whole, this essay analyzes the application at the Cedros school, of one of the most relevant changes to the Portuguese Education system in the past years: the curriculum flexibility. Throughout this document, I will try to explain how this has been taken into practice in the *Smart Choices* program, as well as the implementation of other changes that have been taking place with the evolution of the Portuguese Education System.

Keywords: Curriculum flexibility; Autonomy; Skills; Cultural Education; History and Art Culture course.

Índice de Tabelas

Tabela 1. Levantamento da legislação portuguesa entre 1974-1986 no âmbito do Ensino básico e secundário, que se refere a alterações de carácter curricular, docente e estrutural	14
Tabela 2: Plano curricular do 2º ciclo do ensino básico. Decreto lei 286/89	23
Tabela 3: Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico. Decreto lei 286/89	23
Tabela 4: Estrutura global do ensino secundário. Decreto lei 286/89	24
Tabela 5. Tempos letivos no 3º ciclo do Ensino Básico	37
Tabela 6. Planificação de História da Cultura e das Artes (1º período)	60
Tabela 7. Planificação de História da Cultura e das Artes (2º período)	61
Tabela 8. Planificação de História da Cultura e das Artes (3º período)	61
Tabela 9: Médias de resultados de avaliação da História da Cultura e das Artes	82
Tabela 10. Respostas à pergunta 1 do questionário sobre História da Cultura e das Artes	86
Tabela 11. Respostas à pergunta 2 do questionário	87
Tabela 12. Respostas à pergunta 3 do questionário	87
Tabela 13. Respostas à pergunta 4 do questionário	88
Tabela 14. Respostas à pergunta 5 do questionário	88
Tabela 15. Respostas à pergunta 6 do questionário	89
Tabela 16. Sugestões dos alunos solicitadas na pergunta 6 do questionário	90
Tabela 17. Respostas à pergunta 7 do questionário	91
Tabela 18. Respostas à pergunta 8 do questionário	92
Tabela 19. Respostas à pergunta 9 do questionário	94

Índice de quadros

Quadro 1: O contributo da Pedagogia por Objetivos	33
Quadro 2: Articulação das disciplinas de História da Cultura e das Artes e Turma e Cidadania com o Perfil do Aluno	55
Quadro 3: Competências-chave e estratégias de implementação na disciplina de História da Cultura e das Artes no Colégio Cedros	63
Quadro 4: Planificação da atividade cultural <i>Concerto Requiem de Mozart</i>	66
Quadro 5: Planificação da atividade cultural <i>Peça de teatro MacBeth</i>	69
Quadro 6: Planificação da atividade cultural <i>Visita à exposição “Silêncio” no SILO, espaço cultural</i>	63
Quadro 7: Distribuição e elementos de avaliação da disciplina de História da Cultura e das Artes no Colégio Cedros	81

1. Introdução

Por vezes o percurso académico e formativo de um estudante universitário não é linear, mas antes, segue um rumo diferente do habitual até chegar ao seu fim. De alguma forma, encontro-me entre estes alunos e este relatório de estágio reflete-o muito bem. Quando terminei a minha licenciatura em História da Arte decidi que queria enveredar pelo ramo do Ensino da História, contudo foi necessário, ainda antes de iniciar essa etapa, aprofundar os meus estudos na área científica da História. Deste modo, realizei o primeiro ano do Mestrado em História Contemporânea onde comecei a investigar no campo da História da Educação. Esse ano, e concretamente a investigação que desenvolvi nesse âmbito, foi decisivo, mais adiante, para o projeto do qual fiz parte durante o meu estágio curricular do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Será precisamente sobre esse projeto que iremos refletir ao longo deste Relatório de Estágio.

Nos primeiros capítulos iremos fazer uma breve passagem pela evolução do sistema educativo português, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, até aos dias de hoje, concretamente até a um dos mais recentes documentos do Ensino em Portugal – o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ao longo dos primeiros capítulos procuraremos identificar as principais medidas, bem como objetivos, que orientaram a evolução da Educação em Portugal. Para uma mais fácil compreensão, focar-nos-emos nas principais reformas decorridas dentro da cronologia estabelecida (1986 a 2017). Como veremos, a evolução do sistema educativo caminhará para uma importante reforma pedagógica, a autonomia e flexibilidade curricular. Ora esse ponto de chegada será o ponto de partida que está na base do projeto *Smart Choices* do Colégio Cedros, onde desenvolvi o meu estágio curricular, um projeto em que estive diretamente envolvido.

Deste modo, na segunda parte deste relatório de estágio procuraremos narrar e descrever o projeto *Smart Choices*, mais especificamente a implementação da disciplina de História da Cultura e das Artes. Na verdade, procuremos analisar e perceber um caso prático, o Colégio Cedros, em que se pôs em prática muitas das sugestões apresentadas no Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória, através da flexibilidade curricular. Assim, veremos como foi desenvolvido todo o processo que concilia a teoria proposta

pelos documentos oficiais do Ministério da Educação e uma realidade concreta de um espaço escolar.

Terminaremos com uma breve reflexão sobre o processo desenvolvido, bem como, com a apresentação e análise da avaliação da disciplina de História da Cultura e das Artes feita pelos próprios alunos.

Desta forma, procuraremos com este relatório de Estágio perceber em que medida foi ou não bem aproveitada a flexibilidade curricular no Colégio Cedros para responder ao Perfil dos Alunos para o século XXI. Assim, procuraremos verificar se de facto foi possível o *Projeto Smart Choices* alcançar, através da disciplina de História da Cultura e das Artes, o seu objetivo de contribuir em grande medida para a formação eclética do aluno.

2. Políticas Educativas e Currículo (1986-2017)

2.1. Antecedentes da Lei de Bases do Sistema Educativo

Qualquer mudança na área do Ensino, seja de carácter estrutural, curricular, ou outra, sempre foi um processo gradual estendido no tempo. Se pretendemos compreender o estado atual do sistema educativo português temos necessariamente de recuar à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Contudo, para que possamos compreender esta mesma Lei convém recuar um pouco antes.

Após a Revolução do 25 de Abril de 1974, Portugal atravessou um período de mudança e reestruturação onde a Educação não foi exceção. Quando se formou o Governo Provisório, após a queda do regime, foi anunciada a intenção de intervir, entre outros assuntos, na política educativa. Na verdade, este foi um período em que se procurou essencialmente definir as linhas de orientação para as futuras alterações no campo da educação. Neste sentido, agora apenas enunciamos aquelas que indicam de forma explícita a linha de orientação que guiou toda a alteração legislativa no sistema educativo. No decreto-lei de 15 de Maio de 1974 afirma-se que se pretende valorizar “*o papel da educação na criação de uma consciência nacional genuinamente democrática*”¹. No mesmo documento, na alínea c) é mencionada a “*criação de um sistema nacional de educação permanente*”², que será trabalhado tanto a nível curricular como através da progressiva alteração na consciencialização da Educação como meio de formar uma mentalidade e cidadania democrática. Por fim, a alínea d) debruça-se sobre aquele que será um ponto central na legislação nas décadas de 1970 e 1980, nomeadamente a “*Revisão do estatuto profissional dos professores de todos os graus de ensino e reforço dos meios ao serviço da sua melhor formação*”³.

No período de tempo que vai de 1974 a 1986, o Estado português promoveu sucessivas alterações legislativas na Educação. Dentro desta área, as alterações legislativas abarcaram diferentes categorias. Para este estudo focámo-nos em três – as que dizem respeito a alterações curriculares, a professores ou à estrutura. No levantamento

¹ "Decreto-Lei nº 203/74" de 15 de Maio da Junta de Salvação Nacional. *Diário do Governo*, Série I, nº 113/1974. Ponto 8, alínea b.

² Idem. Alínea c.

³ Idem. Alínea d.

feito a esta legislação foi também contabilizada uma categoria – denominada “outros” – que diz respeito a alterações pontuais de carácter distinto.

Por agora, apenas apresentamos a tabela 1 na qual podemos constatar o volume de legislação neste período de tempo (no anexo 1 pode-se consultar a listagem identificada de cada lei).

Através da apresentação desta tabela apenas pretendemos demonstrar que após terem sido anunciadas as novas linhas de orientação da Educação em Portugal (em maio de 1974), é percorrido um longo caminho até à LBSE.

	Curricular	Professores	Estrutura	outros
1974	2	6	12	0
1975	3	12	6	2
1976	2	6	4	1
1977	1	6	6	1
1978	0	1	1	2
1979	1	4	9	2
1980	2	2	3	0
1981	0	0	1	0
1982	0	0	0	0
1983	0	0	1	0
1984	2	1	2	0
1985	0	1	3	0
1986	1	1	1	*
TOTAL	14	40	49	8

Tabela 1. Levantamento da legislação portuguesa entre 1974-1986 no âmbito do Ensino básico e secundário, que se refere a alterações de carácter curricular, docente e estrutural.

* Lei de Bases do Sistema Educativo

2.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)

Princípios orientadores

A LBSE estabeleceu o quadro geral do sistema educativo, e na abertura do documento, concretamente no artigo 1º (sobre âmbito e definição da lei) explica-se que o sistema educativo traduz-se num “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a

democratização da sociedade”⁴. Na verdade, este é o objetivo ou finalidade última da LBSE, ou seja, a ideia do direito à educação (ideia que volta a ser referida logo no artigo 2º) e simultaneamente a ideia da educação orientada para o progresso social e a democratização da sociedade. De facto, são estas ideias que, direta ou indiretamente, regem todas as alterações decorridas nos anos anteriores e que evidentemente estão na génese das normativas desta lei. É igualmente explicado que o sistema educativo proposto desenvolver-se-ia através de um “conjunto organizado de estruturas e de ações”⁵, sendo elas da responsabilidade tanto do ensino público como privado. Com efeito, no artigo 2º, no qual se apresentam os princípios gerais da Lei, volta a ser sublinhado que “é da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino”⁶, o que nos leva a compreender que esta era efetivamente uma importante preocupação do Governo e, nesse sentido, podemos compreender os esforços investidos nos anos anteriores. Por outro lado, devemos também começar a questionar porque motivo, sendo essa uma preocupação que vinha sendo trabalhada ao longo dos anos, seria tão difícil de concretizar esse artigo. Aliás procurar perceber até que ponto se tinha uma ideia clara quanto ao modo mais eficaz de fazer chegar a todos a formação educativa de base.

Um outro princípio que me parece que devemos salientar está presente no ponto 3 do artigo 2º quando se refere o princípio da liberdade de aprender e de ensinar e se afirma de seguida que o “Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”⁷. Na verdade, este parece-me ser um ponto bastante utópico e controverso pois ainda que o Ministério queira agir de forma imparcial não é possível fazê-lo na íntegra, na medida em que em boa parte desses aspetos (filosóficos, políticos, ideológicos...) estão sempre por detrás de qualquer opção. Isto faz-nos levantar uma questão central: se sabemos que a política, e conseqüentemente todos os seus meios, inclusive o ensino, eram até ao 25 de Abril, claramente associados a uma política e a uma determinada ideologia, porque não o seria posteriormente, ainda que menos marcada ideologicamente? De que modo essas hipotéticas políticas conduziram o futuro do Ensino? Porque razão é necessário estabelecer uma total, diríamos até impossível, imparcialidade sabendo que no

⁴ "Lei nº 46/86" de 14 de Outubro da Assembleia da República. *Diário da República* n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.

⁵ Idem. Artigo 1º, ponto 2.

⁶ Idem. Artigo 2º, ponto 2.

⁷ Idem. Artigo 2º, ponto 2, alínea a.

fundo não é isso que se pretende? Mas regressando ainda aos princípios enunciados, vale a pena também mencionar que é referido que se pretende responder “às necessidades resultantes da realidade social”⁸, aspeto que é de facto importante pois de algum modo percebe-se que o sistema educativo deve estar atento à “realidade de hoje” e nesse sentido implicará sempre constantes alterações na medida em que a própria realidade vai mudando precisamente através das “respostas dadas às necessidades”, por outras palavras, ao dar resposta a umas necessidades outras surgirão.

Ainda sobre princípios, mas agora organizativos, elencados no artigo 3º, importa destacar sobretudo três deles. Por um lado a primeira alínea na qual se afirma que o sistema educativo deve organizar-se de forma a “contribuir para a defesa da identidade nacional”⁹. Destacamos este aspeto pois como explica David Justino em *Difícil é Educá-los*¹⁰ esta foi uma importante preocupação dos políticos portugueses durante muito tempo. Um segundo princípio organizativo revela-se na alínea g) deste artigo 3º, quando se refere que se procurará “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades”¹¹, o que evidentemente está muito ligado como o objetivo acima explanado sobre a preocupação de dar respostas às necessidades da população. Por último, a alínea i) é central no quadro da reforma educativa e que logicamente tem uma correspondência imediata com a legislação, concretamente “Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria”¹², e que além disso está perfeitamente associado ao primeiro princípio enunciado neste capítulo.

⁸ Idem. Artigo 2º, ponto 4.

⁹ Idem. Artigo 3º, alínea a.

¹⁰ JUSTINO, David. *Difícil é educá-los*. Lisboa, FFMS, 2010.

¹¹ "Lei nº 46/86" de 14 de Outubro da Assembleia da República. *Diário da República*, n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Artigo 3º, alínea g.

¹² Idem. Alínea i.

Organização geral do sistema educativo

É estabelecido na LBSE que o sistema educativo é constituído pela educação pré-escolar, a educação escolar (ensinos básico, secundário e superior) e a educação extra-escolar¹³. No artigo 6º fica fixado que “*o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos*”. Com efeito, já no artigo 7º são elencados todos os objetivos do ensino básico, por agora podemos apenas reter que todos eles estão baseados em duas ideias nucleares, por um lado a universalidade do ensino e conseqüentemente a perceção do ensino “aberto”, ou seja em busca da democracia, da liberdade, da consciência nacional aberta à realidade exterior, etc... (ideias que vão sendo referidas ao longo do documento).

No artigo 8º é estabelecida a organização do ensino básico, compreendendo três ciclos sequenciais, o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos, sendo que são fixados os respetivos termos de cada um. Não nos compete agora neste trabalho elencar todos estes termos, mas mencionar que são estabelecidos o modo como cada um se organiza, a sua relação, os seus respetivos docentes e a referência ao diploma certificado de conclusão de ciclo.

No que diz respeito ao ensino secundário, legislado no artigo 9º e 10º, encontramos novamente princípios basilares orientados para um “ensino aberto”, mas agora mais centrado na procura de aprofundamento científico e de contacto com o mundo de trabalho. Na mesma lógica que o ensino básico, é fixada a duração deste ciclo (três anos), questões relacionadas com os docentes e respetivo diploma. Sobre o ensino secundário devemos destacar sobretudo o ponto 3 do artigo 10º, no qual se explica que organizando-se o ensino secundário segundo formas diferentes “*contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos*”¹⁴(vemos novamente a presença de princípios explanados inicialmente, como a abertura do ensino, universalidade, a resposta às necessidades, democratização do ensino, etc) todas elas contam com “*componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesa adequadas à natureza dos diversos cursos*”.

¹³ Idem. Artigo 4º, ponto 1.

¹⁴ Idem. Artigo 10º, ponto 3.

Por forma a melhor introduzir uma primeira leitura desta Lei, devemos deter-nos, ainda que muito brevemente no artigo 50º que se debruça sobre o desenvolvimento curricular. Em sete pontos fica estabelecido um conjunto de normas relativas sobretudo aos planos curriculares. Afirma-se que a educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia entre o desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral (ponto 1 do artigo 50º). Do mesmo modo, são sugeridas algumas componentes da formação pessoal e social, concretamente a educação ecológica, educação familiar, educação sexual, a prevenção de acidentes, entre outras (ponto 2). Um outro ponto importante é o destaque conferido à separação das igrejas e do estado e da “não-confessionalidade” do ensino público, aspeto aliás que é logo referido no início desta Lei, aquando dos princípios que a orientam. Por último, importa referir que para além das outras alíneas que não serão por nós estudadas, devemos salientar o ponto 4, concretamente quando se explica que, apesar de todas as normativas, procurar-se-á a “*existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais*”¹⁵, ou seja, a par do que é ditado, é possível a iniciativa local, o que nos deixa uma questão final: houve efetivamente essa flexibilidade? Que iniciativas surgiram e de que modo contribuíram para o “novo ensino”?

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) – um ponto de chegada, um novo ponto de partida

Após termos feito uma breve abordagem e interpretação dos princípios fundamentais e respetivos objetivos da LBSE de 1986 ficou para nós claro que este documento, desde sempre considerado central na estrutura do Ensino em Portugal até aos nossos dias, podia e devia ser considerado segundo dois pontos de vista: como ponto de chegada de todas as alterações levadas a cabo no campo da Educação desde 1974, definindo assim uma nova estrutura de funcionamento e práticas do ensino em Portugal. Por outro lado, um ponto de partida, na medida em que ao ser apresentado um novo modelo escolar, este seria implementado a partir de então, e neste sentido, só poderia ser

¹⁵ Idem. Artigo 50º, ponto 4.

verdadeiramente analisado, de um ponto de vista prático, após a sua aplicação e desenvolvimento.

Quando apresentámos a análise da LBSE debruçamo-nos essencialmente em dois pilares, os *princípios orientadores* e a *organização geral do sistema educativo*. Tendo em conta as atuais finalidades deste trabalho, que agora apresentamos, é de suma importância retomar algumas ideais centrais anteriormente desenvolvidas, para assim compreender como podemos tomar a LBSE como “um novo ponto de partida”.

Uma das ideias mais importantes que pudemos então estudar prende-se com a manifestada ambição do “direito à Educação” e, conseqüentemente, a uma visão da Educação orientada para o “progresso social e a democratização da sociedade”¹⁶. Como veremos, o direito à Educação será levado a cabo com o alargamento da escolaridade obrigatória, sendo que o Estado Português procurará garantir – fornecendo os meios necessários – que todos tenham acesso à formação e educação. Ou seja, de algum modo podemos dizer que este objetivo, simultaneamente princípio, seria “facilmente” trabalhado. Por outro lado, a visão da Educação orientada para o “progresso social e a democratização da sociedade” será necessariamente desenvolvida a longo prazo e dependerá sempre do trabalho individual dos professores, isto é, não poderá ser uma meta do governo mas mais uma vontade e um princípio que deve reger o modo de levar à prática o ensino em cada espaço educativo, sendo que será evidentemente um objetivo que só poderá ser devidamente atingido ao longo do tempo (muito tempo) e avaliado de forma qualitativa na medida em que não tem de ter uma manifestação taxativa em factos isolados, mas como um princípio que estará por detrás de diferentes ações (já para não dizer que será relativo na medida em que o “progresso social” não tem uma definição fechada e objetiva). Mas o certo é que esta ideia da Educação perspectivada para o progresso social e democratização da sociedade foi, sem dúvida, um ponto de chegada em 1986, pois já vinha estando presente em legislação anterior, e era claramente um ponto a fixar na época. Por outro lado, podemos também dizer que foi, sem dúvida, um ponto

¹⁶ Na abertura da LBSE afirma-se desde logo que o sistema educativo traduz-se num “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”: “Lei n.º 46/86” de 14 de Outubro da Assembleia da República. *Diário da República* n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.

de partida pois será um princípio sempre presente até à nossa atualidade, aliás veremos como assumirá inclusive um papel cada vez mais destacado.

Um outro aspeto que nos ajuda a perceber esta ponte entre “o ponto de chegada e ponto de partida” da lei agora em análise, é o princípio que já abordámos anteriormente quando citámos a procura de “*Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades*”¹⁷. Na verdade, aqui encontramos duas novas portas que se procurarão abrir nos anos posteriores a 1986. Em primeiro lugar a descentralização foi um princípio que, embora nos pareça que não foi plenamente levado a cabo, manifesta-se na progressiva passagem de gestão do currículo para as escolas. Com efeito, a descentralização seria necessária na medida em que se procurou que as escolas dessem resposta às suas necessidades locais, e deste modo, era necessário que tivessem maior flexibilidade de gestão consoante as suas circunstâncias. Aqui recuperamos o segundo princípio que nos referíamos há pouco, concretamente quando se fala da “adaptação às realidades” encontramos correspondência com um princípio também apontado anteriormente, isto é, o da necessidade da Educação dar resposta às “realidades de hoje”. Efetivamente, este parece ser um ponto chave para compreender o fator renovador da LBSE, ou seja, ajuda-nos novamente a perceber como podemos tomar 1986 como um novo ponto de partida. A necessidade de dar resposta às realidades de hoje foi um grande salto no sistema educativo pois chega-se à conclusão que, fruto das novas circunstâncias da atualidade, para que a Educação seja eficaz ela tem de se adaptar às constantes “novas realidades”. Ora, como já antes tinha sido brevemente anunciado, este é um passo importante pois facilmente percebemos que para que a Educação seja capaz de dar resposta às “realidades de hoje” é necessário ter um sistema educativo flexível que terá de se reger por princípios orientadores latois pois a constante mudança que se vive diariamente, desde os anos 1990, e ainda mais nos últimos 10 anos, implica uma permanente renovação das práticas e matérias educativas. Por outro lado, podemos concluir que cada vez mais se irá tentar fugir de uma estrutura fechada e fixa da Educação pois caso contrário não será possível levar a cabo tais princípios orientadores.

Passemos agora para o quadro da organização geral do sistema educativo proposto na LBSE. Uma vez que já apresentámos este quadro, e que voltaremos a ele com mais

¹⁷ "Lei nº 46/86" de 14 de Outubro da Assembleia da República. *Diário da República*, n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Artigo 3º, alínea g.

profundidade num capítulo seguinte, por agora interessa-nos sobretudo apontar o fator de “abertura” da LBSE através deste novo sistema.

De facto, não foi estritamente através da organização do sistema educativo, mas antes de alguns aspetos que leva consigo – o currículo e os programas – que a reforma educativa foi desenvolvida a partir de 1986. Na verdade, este pode ser, de forma plena, considerado o ponto de partida que a LBSE inaugurou, uma vez que deixou muito trabalho por desenvolver. Vejamos a afirmação de J. Pacheco citada por M^a Gorete Pereira e Paulo Brazão no seu trabalho sobre a evolução curricular em Portugal: *“Ainda que inovadora no seu conteúdo global, dada a sistematização e articulação dos seus artigos, os referenciais desta lei, não são significativamente distintos, ao nível da organização da estrutura curricular do ensino básico e secundário, daqueles que se verificam nas alterações ocorridas após o 25 de Abril de 1974”*¹⁸.

Assim, através desta citação podemos bem ver como dando continuidade às alterações ocorridas após o 25 de Abril, a LBSE vai necessariamente abrir novos rumos pois vai implicar que se dê continuidade à nova organização da estrutura curricular, anunciando desde já que teremos de passar para 1989 onde veremos um novo decreto-lei tentar harmonizar o currículo do ensino básico de nove anos com a LBSE.

2.3. A reforma de 1989 – mudança e continuidade

No presente capítulo devemos centrar-nos no decreto-Lei n^o 286/89 de 29 de Agosto. Intitulámos este capítulo com a expressão “mudança e continuidade” pois, como veremos, esta lei vem afirmar a LBSE, na medida em que partindo dela procurará completá-la e dar-lhe continuidade.

Como afirma na sua introdução, este decreto-lei veio estabelecer os *“princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n^o1 do artigo 59^o*

¹⁸ PEREIRA, Maria Gorete; BRAZÃO, Paulo. “A evolução curricular em Portugal: relações e tensões”. In MENDONÇA, Alice (org). *O futuro da Escola Pública*. Funchal, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, 2013, p. 164.

*da Lei de Bases do Sistema Educativo*¹⁹”, ou seja, na altura da publicação da LBSE, tinha ficado determinado que posteriormente seriam aprovados e publicados novos planos curriculares (entre outros assuntos “pendentes”). Ora, mais uma vez podemos constatar que 1986 foi, efetivamente, o início de uma reforma do ensino em Portugal, pois veio abrir todo um conjunto de áreas a reformar, não o fazendo de uma só vez, mas deixando claro que era necessária a dita reforma, ainda que ela se fosse desenvolvendo nos anos posteriores.

Contudo, no estudo sobre a evolução curricular já anteriormente citado refere-se que “*apesar do debate alargado, não ocorreram ruturas significativas com os modelos de construção curricular baseados numa racionalidade técnico-científica e na legitimidade normativa...*”. Efetivamente, chegamos a um ponto que vale a pena começarmos a pensar. O perfil do aluno traçado na LBSE estava perspetivado para uma formação humanista dos alunos, cada vez mais orientada para a formação integral – a formação dos alunos para uma nova sociedade – baseado em princípios centrais que já foram anteriormente elencados. No entanto, esta vontade de rutura com o antigo sistema educativo, e as suas respetivas orientações, não teve uma total correspondência com os novos planos curriculares, que à partida seriam a nova pauta a seguir e que permitiriam a maior flexibilidade e adaptação às realidades locais.

As tabelas seguintes foram os que o decreto-lei 286/89 veio publicar. De facto, como se pode constatar numa rápida análise dos planos curriculares, facilmente percebemos que não são levados a cabo mudanças de fundo, mas apenas “*alterações curriculares pontuais que não se refletiram em evidências práticas decorrentes da adoção de outro modelo teórico*”²⁰. Assim, o que mais devemos reter é a introdução – que mais à frente receberá maior atenção – de um espaço letivo dedicado à formação humana que chegará a receber diferentes nomes e diferentes cargas horárias. Por outro lado, resta-nos saber também que permaneceu a questão que já vinha de trás – não se saiu de um plano curricular fixo, igual para todos os lugares e circunstâncias, que de algum modo se apresenta contraditório aos novos princípios que deviam reger o Ensino em Portugal.

¹⁹ “Decreto-lei n.º 286/89” de 29 de Agosto do Ministério da Educação. *Diário da República* n.º 198/1989, Série I de 1989-08-29.

²⁰ PEREIRA, Maria Gorete; BRAZÃO, Paulo. “A evolução curricular em Portugal: relações e tensões”. In MENDONÇA, Alice (org). *O futuro da Escola Pública*. Funchal, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, 2013, p. 165.

Plano curricular do 2º ciclo do ensino básico

Áreas pluridisciplinares	Disciplinas	Horário Semanal	
		5º ano	6º ano
Línguas e Estudos Sociais (doze horas)	Língua Portuguesa	5	5
	História e Geografia de Portugal	3	3
	Língua Estrangeira	4	4
Ciências Exactas e da Natureza (sete horas)	Matemática	4	4
	Ciências da Natureza	3	3
Educação Artística e Tecnológica (oito horas)	Educação Visual e Tecnológica (a)	5	5
	Educação Musical	(b) 3 (2)	(b) 3 (2)
Educação Física	Educação Física	3	3
Formação Pessoal e Social	Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões)	1	1

Tabela 2: Plano curricular do 2º ciclo do ensino básico. Decreto lei 286/89

Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico

Disciplinas ou áreas	Horário semanal		
	7º ano	8º ano	9º ano
Língua Portuguesa	4	4	4
Língua Estrangeira	3	3	3
Ciências Humanas e Sociais:			
História	3	3	3
Geografia	3	-	4
Matemática	4	4	4
Ciências Físicas e Naturais:			
Físico-Químicas	-	4	3
Ciências Naturais	4	3	-
Educação Visual	3	3	3
Educação Física	(b) 3 (2)	(b) 3 (2)	(b) 3
Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões)	1	1	(2)

Área opcional (c):			1
Língua Estrangeira II	3	3	
Ou Educação Musical	(b) 3 (2)	(b) 3 (2)	3
Ou Educação Tecnológica	3	3	(b) 3 (2) 3

Tabela 3: Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico. Decreto lei 286/89

Estrutura global do ensino secundário (distribuição horária)

	Cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos.			Cursos predominantemente orientados para o ingresso na vida activa.		
	10º ano	11º ano	12º ano	10º ano	11º ano	12º ano
Formação geral	12/13	12/13	7/6	12/13	12/13	7/6
Formação específica	12/13	12/13	15/18	12/13	(a) 8	(a) 6
Formação técnica	6	6	6	10	10	18

Tabela 4: Estrutura global do ensino secundário. Decreto lei 286/89

Como facilmente se percebe, 1989, no campo do Ensino, fica marcado pela reforma curricular. Contudo, esta reforma veio levantar muitas questões relativamente àquilo que se podia e devia entender por currículo. Neste período, segundo Pacheco, emergem duas definições de currículo. Por um lado, uma conceção orientada para um plano de ação que inter-relaciona a teoria e a prática pedagógica. Por outro lado, uma conceção restrita ou lata²¹, conforme a abrangência ou tipo de atividades que forem consideradas²². Ora, esta variedade de perceções sobre o currículo deu lugar a que “*as alterações propostas pela reforma curricular não fossem claras quanto ao modelo de construção curricular adotado, faltando uma matriz que orientasse todo o processo de decisão curricular e que introduzisse a discussão em torno do projeto curricular organizado em função dos conteúdos comuns a todos os alunos*”²³.

²¹ Deve entender-se por restrito uma visão de currículo que contempla exclusivamente as atividades de carácter letivo (obrigatórias); e por “lato” o currículo que abarca as atividades letivas e não letivos (de carácter facultativo).

²² PEREIRA, Maria Gorete; BRAZÃO, Paulo. “A evolução curricular em Portugal: relações e tensões”. In MENDONÇA, Alice (org). *O futuro da Escola Pública*. Funchal, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, 2013, p. 166

²³ Idem, p. 167.

Deste modo, este novo passo que foi o decreto-lei 286/89 no processo de reforma do sistema educativo português, manifestou uma vontade de dar continuidade à LBSE mostrando contudo a necessidade de se repensar com maior profundidade as propostas curriculares de modo a se compatibilizarem com os princípios orientadores do novo sistema educativo, caso contrário será difícil haver uma real correspondência entre a teoria pedagógica e prática, na medida em que ela é levada a cabo pelos planos curriculares – e estes têm de estar em conformidade com os novos princípios e por isso têm de ser “mais reformados”.

2.4. A reforma curricular de 2001

Na linha de reformas que a Lei de Bases do Sistema Educativo abriu em 1986, chegou a vez do ensino secundário em janeiro de 2001²⁴. Com efeito, desde 1997 tinha sido iniciado um processo de revisão curricular que visava a melhoria das aprendizagens e uma melhor articulação entre a educação, formação e sociedade. Neste sentido, o decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro de 2001 veio estabelecer a nova organização da estrutura curricular do ensino secundário.

À medida que vamos analisando este decreto-Lei, há dois aspetos que nos chamam particularmente atenção. Por um lado, a nítida vontade de conferir às escolas autonomia que lhes permita adequar o currículo nacional à realidade local de cada escola. Por outro lado, a construção do currículo com base em “aprendizagens” – termo muito recorrente ao longo do diploma –, aliás, é referido que se entende por currículo precisamente “*o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada um dos cursos do ensino secundário*”²⁵. Com efeito, salientamos estes dois aspetos pois são ambos fundamentais para compreender as inovações curriculares operadas em 2017 – como veremos no final deste capítulo.

²⁴ "Decreto-Lei n.º 7/2001" de 18 de Janeiro do Ministério da Educação. *Diário da República* n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18.

²⁵ Idem. Capítulo I, artigo 2º.

Como é referido nos princípios gerais do documento, o diploma vem estabelecer “os princípios orientadores da organização e gestão curricular” do ensino secundário, bem como estabelecer a “avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional”²⁶. Relativamente às referidas aprendizagens é de suma importância reter que este é um conceito chave neste diploma, e que determinará o futuro do Ensino nos anos seguintes. De facto, este diploma manifesta uma clara intenção de valorizar o papel das aprendizagens na construção e desenvolvimento do currículo nacional, ou seja, sem ter a intenção de pôr de parte os conteúdos programáticos, procura-se incentivar uma prática pedagógico-didática na qual os alunos vão construindo conhecimentos e adquirindo competências através de aprendizagens – aquelas que forem consideradas essenciais no quadro de cada disciplina.

Alguns princípios orientadores

Tendo em conta que temos visto com especial destaque os princípios orientadores identificados para cada legislação estudada, e para assim dar continuidade a essa linha de pensamento, vale a pena destacar alguns princípios enunciados neste decreto-lei. Dos dez princípios orientadores apontados neste diploma, destacamos agora quatro. Na alínea d) do artigo 3º é referida a “Existência de disciplinas e áreas curriculares visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos...”²⁷. Na alínea imediatamente seguinte completa-se este aspeto através da “Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as componentes curriculares”²⁸. Ora, nestes dois pontos fica clara a valorização de uma perspetiva do ensino mais alargada, que ultrapassa a transmissão de conhecimentos específicos. Assim, é retomada (ou dá-se continuidade) a intenção de explorar o Ensino enquanto meio de formação integral – não apenas “formar alunos” mas “formar cidadãos” –, para assim alcançar uma maior relação entre as várias disciplinas que compõem o currículo nacional.

As alíneas f) e i) no mesmo artigo (3º), vêm ao encontro dos dois aspetos destacados no início da análise deste decreto-Lei. Com efeito, a alínea f) destaca as “aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas (...) promovendo a integração das

²⁶ Idem, Capítulo I, artigo 1º.

²⁷ Idem, Capítulo I, artigo 3º, alínea d.

²⁸ Idem, Capítulo I, artigo 3º, alínea e.

dimensões teórica e prática”²⁹. O conceito de aprendizagens, como já foi referido, é um elemento central neste diploma e acaba por estar na base na conceção deste novo currículo. Mais adiante, já teremos oportunidade de refletir sobre estes conteúdos e terminologias. Contudo, valeria a pena reter que este aspeto reflete uma mudança de paradigma no que diz respeito ao desenvolvimento de cada disciplina, e acaba por refletir um perfil de aluno diferente daquele que seria o resultado de um currículo baseado em descritores de conhecimento, ou seja, será um perfil de aluno mais centrado na preparação para o mundo profissional, dotado de competências que lhe permitem enfrentar diferentes situações. Por isso, diferente de um perfil de aluno que sai da escola com um domínio sobre um conjunto de saberes (teóricos ou práticos). Por último, destacamos a alínea i) pois esta centra-se no “*reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo*”³⁰. A razão pela qual destacamos este ponto centra-se no tema da autonomia. Na verdade, a progressiva passagem de autonomia – do Ministério para as Escolas – já tinha sido referido em pontos anteriores. Ao longo dos tempos, este foi um tema que “avançou e recuou” várias vezes (talvez pudéssemos dizer que tal acontece por motivos políticos), mas para todos os efeitos, este é um aspeto que relacionamos com a necessidade, ou dever, do Ensino dar resposta aos problemas do seu tempo e do seu espaço, e nesse sentido, só conferindo às escolas flexibilidade suficiente para adequar o currículo ou aprendizagens ao seu contexto, é que tal propósito seria alcançável.

Organização do currículo

No capítulo II, no artigo 5º, é então definida a nova organização do currículo nacional para o ensino secundário. Este ciclo de estudos é composto pelos cursos gerais e cursos tecnológicos. Os planos de estudo para qualquer um dos cursos integra a formação geral – comum a ambos –, a formação específica (nos cursos gerais) e formação tecnológica (nos cursos tecnológicos), e, por fim, a formação pessoal e social (área de projeto para os cursos gerais e área de projeto tecnológico para os cursos tecnológicos).

²⁹ Idem, Capítulo I, artigo 3º, alínea f.

³⁰ Idem, Capítulo I, artigo 3º, alínea i.

Merece também ser mencionado que neste diploma fica determinado que, tendo em conta a autonomia que passa a ser conferida às escolas, estas “*devem promover e desenvolver outros projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos*”³¹. Ora, podemos desde já comprovar uma das possíveis justificações para a autonomia conferida às escolas, ou seja, percebemos que movidos pela vontade de permitir diversificar o currículo nacional, procura-se que as escolas tenham suficiente liberdade, ou margem legal, para completar o currículo através de recursos – projetos ou atividades – que ultrapassem os limites de uma disciplina. Por outro lado, é significativa a importância dada à formação pessoal e social na medida em que para além da criação da disciplina de área de projeto – com três horas semanais em cada um dos anos do secundário – se sugere às escolas que criem outras situações em que se trabalhem esta formação.

Por fim, ainda no quadro da organização curricular, é de salientar o ponto 8 no qual se faz referência a uma nova figura, o diretor de curso, que assume a “*coordenação, acompanhamento e avaliação de cada um dos cursos integrantes da oferta formativa de cada escola*”³².

Avaliação das aprendizagens

De forma a concluir a referência e breve análise ao decreto-Lei 7/2001, é de suma importância referir a questão da avaliação, sobretudo alguns aspetos que nos parecem mais relevantes – seja pela sua novidade ou aparente complexidade. No diploma em questão, é referida a avaliação das aprendizagens “*compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa, incidindo sobre todas as disciplinas e áreas disciplinares*”. Contudo, relativamente à avaliação sumativa acaba por ser criado um sistema bastante complexo. Em primeiro lugar, é determinado que a avaliação sumativa interna – realizada pelas escolas – deve formalizar-se por quatro momentos do ano letivo, sendo o primeiro e o terceiro de carácter qualitativo, e o segundo e quarto de carácter quantitativo. Por outro lado, deveriam ainda existir provas globais nas disciplinas que fossem concluídas no 11º ano – quer fossem da formação geral ou específica (ou tecnológica no curso correspondente) – e na disciplina opcional que fosse

³¹ Idem, Capítulo II, artigo 5º, nº5.

³² Idem, Capítulo II, artigo 5º, nº 8.

terminada no 12º ano sem exame nacional. Ora não fica claro se estas provas globais fazem parte dos quatro momentos de avaliação anual ou se lhe são acrescidas.

Ainda sobre a avaliação sumativa, mas agora externa, deveriam ser realizados exames nacionais no 12º ano, “*incidindo sobre as aprendizagens essenciais e estruturantes*”, na disciplina de Língua Portuguesa, na disciplina trienal da componente de formação específica e numa das disciplinas de opção, no caso dos cursos gerais (e uma disciplina trienal da componente de formação científico-tecnológica a definir pelos cursos tecnológicos).

Efetivamente, é no campo da avaliação que este diploma se manifesta mais complexo e, talvez até contraproducente na medida em que um currículo construído com base em aprendizagens é mais difícil de avaliar através de um exame que remeterá facilmente para a necessidade de comprovar conhecimentos teóricos, mais do que avaliar competências.

Ainda que esta reforma curricular tenha sofrido alterações no ano seguinte, com a mudança de governo, e nesse sentido tornou-se impossível verificar a sua eficácia educativa, é de salientar que o modelo aqui criado será uma base importante para as alterações decorridas no ano 2017.

2.5. Problemas terminológicos ou de conteúdo? Competências ou Metas?

Como é por todos sabido, ao longo da história da educação, até aos dias de hoje, existem diferentes metodologias de trabalho e, inclusive, diferentes perspetivas quanto ao modo mais eficaz de transmitir e construir conhecimento. É neste contexto que surge um longo debate entre dois conceitos, que na verdade revelam diferentes perspetivas do modo de desenvolver o sistema de ensino, e que têm entrado em conflito nos últimos anos no ensino português. Debate este que se centra em discutir se será ou não melhor construir um currículo baseado em metas curriculares ou competências.

Na verdade, à data de hoje, ambos foram aplicados, contudo a constante mudança e alternância entre um e outro impede uma adequada leitura e análise sobre qual será

efetivamente o mais adequado. Aliás, como veremos de seguida, será difícil avaliar os resultados de cada um precisamente porque a constante mudança o impede.

Já têm sido vários os autores que têm refletido e debatido, de uma forma especial, sobre este tema. De qualquer modo, vale a pena, antes de mais procurarmos definir cada um deles. Ora, para isso, iremos recorrer, de uma forma especial, ao estudo de Aníbal Barreira e Mendes Moreira, de 2004, *Pedagogia das Competências, da teoria à prática*³³.

Importa em primeiro lugar, apresentar o que se entende, de uma forma muito simples, por cada um destes conceitos. As metas curriculares são um conjunto de conhecimentos e aprendizagens definidas pelo Ministério da Educação e da Ciência que cada disciplina deve desenvolver ao longo do ano. Por outras palavras, são uma listagem de conteúdos – mais ou menos específicos – que cada aluno deve saber ao concluir cada ano letivo. Neste sentido, elas apontam para uma visão da Educação assente na transmissão de um conjunto de conhecimentos que serão avaliados de forma quantitativa, funcionando com base em objetivos que todos devem alcançar. Por outro lado, as competências referem-se a um conjunto de capacidades que os alunos vão desenvolvendo que se tornarão instrumentos de obtenção de conhecimentos, com uma utilidade social e individual. Neste sentido, as competências dirigem-se mais a uma visão da Educação baseada na construção cooperativa de conhecimento, onde se procura que a escola seja, acima de tudo, um lugar de formação de cidadãos, que tanto aplicam conhecimentos como os desenvolvem com base nas competências que adquiriram ao longo da sua formação escolar. Tendencialmente, as competências irão apontar para uma avaliação qualitativa, ainda que, como veremos mais adiante, a questão da avaliação das competências será o ponto mais difícil de equacionar.

No despacho nº 5306/2012, de 2 de abril de 2012, justifica-se a implementação das metas curriculares com vista a desenvolver o novo Currículo Nacional que “*contenha padrões de rigor, criando coerência no que é ensinado nas escolas*”³⁴, ou seja, entende-se que este será o modo mais eficaz de garantir que, por um lado, haja uma exigência científica e pedagógica no Ensino e, por outro lado, que seja comum a todas as realidades

³³ BARREIRA, Aníbal e MENDES, Moreira: *Pedagogia das Competências, da teoria à prática*. Porto, Edições ASA, 2004.

³⁴ “Despacho nº 5306/2012” de 18 de Abril do Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência – Gabinetes dos Ministros de Estado e das Finanças e da Educação e Ciência. *Diário da República* n.º 77/2012, Série II de 2012-04-18.

escolares e nesse sentido fala-se de “padrões”. O documento continua, acrescentando que este currículo deve permitir que “*todos os alunos tenham oportunidade de adquirir um conjunto de conhecimentos e de desenvolver capacidades fundamentais nas disciplinas essenciais*”³⁵. Neste sentido, reforça-se que há uma vontade de garantir a todos os alunos a oportunidade de adquirir um conjunto de conhecimentos – os tais que serão definidos pelas metas curriculares – e reforça-se ainda que serão definidos aqueles conhecimentos, ou capacidades, entendidos com “fundamentais” ou essenciais para que um aluno possa efetivamente terminar uma disciplina. Por fim, o diploma afirma que este currículo, agora assente em metas, vem garantir aos “*professores a liberdade de usar os seus conhecimentos, experiência e profissionalismo para ajudar os alunos a atingirem o seu melhor desempenho*”³⁶. Na verdade, este é um ponto que levanta algumas dúvidas uma vez que um currículo e um programa tão definido como serão os realizados sob as metas curriculares parecem quase anular a possibilidade dos professores optarem por caminhos e estratégias diferentes para ajudar os alunos, ou seja, tendo obrigação de cumprir um conjunto tão vasto e pormenorizado como são as metas curriculares torna-se quase impossível criar espaço para focar ou desenvolver algum aspeto concreto, note-se, a título de exemplo, o caso da disciplina de História, cujas metas curriculares para o 7º e 8º ano somam um total de trezentos e setenta e dois objetivos operacionais de conteúdo. Por outro lado, vale a pena referir que se pode entender a afirmação citada anteriormente na ótica do professor ter liberdade para, com base na sua experiência, desenvolver cada um dos objetivos descritos – ainda que este me parece um pressuposto óbvio no quadro da Educação.

Em *Pedagogia das competências*, apresentam-se quatro características desta pedagogia assente em objetivos ou metas. Afirma-se que, nestes casos, foca-se o processo ensino-aprendizagem “*numa planificação e numa avaliação rigorosas*”³⁷, ou seja, todo o processo como se desenvolve o trabalho de construção de conhecimento ao longo do ano está assente numa planificação escrupulosamente elaborada e orientada para uma avaliação final onde se devem verificar o cumprimento da aquisição dos conhecimentos específicos. A segunda característica refere-se ainda ao processo ensino-aprendizagem, o

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem.

³⁷ BARREIRA, Aníbal e MENDES, Moreira: *Pedagogia das Competências, da teoria à prática*. Porto, Edições ASA, 2004, p. 13.

qual, segundo os autores, é concebido “*como uma sequência lógica de tarefas, articuladas e orientadas para os objetivos*”³⁸. Relativamente a este aspeto podemos concluir que não seria de esperar outra coisa uma vez que sendo definidas todos os objetivos operacionais para o ano eles são dispostos de forma gradual o que à partida implica uma sequência lógica. Neste estudo, é ainda referido que esta pedagogia é caracterizada também por “*definir e precisar os objetivos com vista à aquisição e modificação dos repertórios comportamentais*” e caracterizada também por “*acentuar as funções do professor como planificador, transmissor e avaliador*”³⁹. Ora, relativamente a esta última característica devemos notar que de facto o funcionamento desta pedagogia tem levado, muitas vezes, os professores a lecionarem de uma forma demasiado expositiva, na qual apresentam os conteúdos essenciais e avaliam. Na verdade, os professores podem correr o risco do seu trabalho se limitar a planificar as metas ao longo do ano, transmitir esses conhecimentos todos no prazo limitado e depois avaliar. Note-se que não estamos aqui a defender que esta posição do professor seja o resultado único e imediato da pedagogia com base em objetivos ou metas, mas sim que será uma consequência comum e habitual na medida em que sobra pouca margem de flexibilidade pedagógica para o professor.

Contudo, devemos salientar que são também identificadas vantagens nesta pedagogia. Neste sentido, parece-nos de todo o interesse transcrever uma tabela de Viviane e Gilbert Landsheere apresentada no estudo de Mendes Moreira.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Ibidem.

O contributo da Pedagogia por Objetivos	
Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • Permite uma comunicação fácil e clara • Torna mais eficiente a ação didática • Facilita a aprendizagem • Aumenta o rigor na ação didática • Melhora a planificação • Permite <i>feedback</i> (ajustamento e modificação de estratégias) • Proporciona mais segurança a professores e alunos • Melhora a avaliação dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Nem todos os objetivos podem ser explícitos • Pode cair-se na mecanização de comportamentos (prática do formalismo) • O plano, rigorosamente seguido, pode tornar-se directivo • Corre-se o risco de atomizar os comportamentos • Nem todos os professores definem os objetivos em termos operatórios • Limita a criatividade do aluno
<p>Fonte: Viviane e Gilbert de Landsheere, <i>Definir os objetivos da educação</i>, Lisboa, 1976</p>	

Quadro 1: O contributo da Pedagogia por Objetivos.

Como podemos ver através deste quadro, se são apontadas várias desvantagens, são também mencionadas várias vantagens. De um ponto de vista prático, esta pedagogia pode efetivamente tornar o trabalho mais simples e eficaz na medida em que há todos os instrumentos exteriores para serem alcançados os objetivos (ainda que mesmo este aspeto pode ser interpretado num sentido menos positivo). Paralelamente, é de notar que a penúltima vantagem apontada na tabela é talvez dos argumentos mais vezes utilizados. Com efeito, as metas curriculares acabam por ser um importante escudo tanto para o professor como para o aluno, pois independentemente das circunstâncias, há uma pauta segura que se for cumprida não podem ser “acusados” de incumprimento dos respetivos deveres. Além disso, é uma segurança pois é um caminho claro e certo a seguir.

Concentremo-nos agora nas competências. Aníbal Barreira e Mendes Moreira apresentam no seu estudo três componentes centrais do conceito de competência, são eles “os saberes, as capacidades e as situações-problema”⁴⁰. O primeiro refere-se aos conteúdos programáticos propriamente ditos ou conhecimentos (ainda que alguns saberes possam ultrapassar a barreira disciplinar). As capacidades, que atuam sobre os saberes,

⁴⁰ Idem, pág. 15.

são “os poderes, as aptidões de saber-fazer alguma coisa (...), de saber-estar (...), de saber tornar-se...”⁴¹”. Por último, as situações-problema consistem em diferentes estratégias de motivação que promovem a resolução de dificuldades ou questões.

Uma pedagogia assente em competências é necessariamente muito mais rica em recursos e estratégias e, sobretudo, bastante mais focada nas individualidades dos alunos. Como podemos ver através das componentes acima descritas, a noção de competência abarca realidades muito distintas e nesse sentido ultrapassa largamente um conjunto de objetivos descritos por metas curriculares. Tendo em conta a sua amplitude, habitualmente distinguem-se as competências essenciais das competências transversais. As competências essenciais dizem respeito àquelas que são mais próprias de desenvolver em cada disciplina, no caso da História podemos indicar o tratamento de informação e utilização de fontes, a compreensão histórica, entre outras. As competências transversais serão então interdisciplinares e portanto comuns a várias áreas, como por exemplo a nível intelectual a exploração de informação, o espírito crítico, ou a nível de comunicação a capacidade de comunicar de modo claro e adequado, etc.

É de suma importância reter que uma pedagogia construída através de competências é efetivamente um modelo de ensino em que se dá aos alunos as ferramentas para construir o seu próprio conhecimento, seja em situação de sala de aula, seja no futuro, na sua vida profissional ou pessoal. Com efeito, um ensino que opte por trabalhar as competências implica necessariamente um modelo diferente de aula de estratégias e recursos pois não se está tão focado na transmissão de um conjunto de saberes mas no apoio aos alunos para desenvolver determinadas aptidões. Importa também não esquecer que o facto de se trabalhar com base em competências não se está a pôr de parte o conhecimento, mas está essencialmente a desenvolver um caminho diferente para alcançá-lo.

Como já foi referido anteriormente, o conceito de competências aponta necessariamente para uma avaliação qualitativa. Na verdade, a questão da avaliação das competências, a meu ver, é o ponto mais delicado de analisar. É certo que se pode sempre avaliar o conhecimento adquirido com base numa pedagogia assente em competências – e nesse sentido até poderíamos admitir um mesmo exame para os dois modelos pedagógicos. Contudo, se pretendemos avaliar as competências propriamente ditas, ainda

⁴¹ Ibidem.

que o possamos fazer com base em instrumentos que obriguem o aluno a aplicar as competências desenvolvidas, a não demonstração dessa competência nesse instrumento não tem necessariamente de significar que o aluno não a adquiriu. Para todos os efeitos, terá de ser uma avaliação um pouco mais subjetiva pois terá de abarcar realidades e aspetos muito dispare. No entanto, em *Pedagogia das competências* Mendes Moreira e Aníbal Barreira defendem, recorrendo a Cardinet, que a avaliação desempenha uma tríplice função que se enquadra na avaliação de competências, sendo esta tríplice função *orientar, regular e certificar aprendizagens*⁴². Com efeito, qualquer uma destas funções parece ser compatível com o sistema de competências pois o papel do professor passa precisamente por acompanhar (orientar e regular) o trabalho desenvolvido pelos alunos retificando aquilo que veja necessário (certificar aprendizagens). Os mesmos autores sugerem ainda, a título de exemplo, critérios de correção de possíveis instrumentos de avaliação.

Resta dizer que no caso de estudo que será alvo de análise no segundo capítulo desta investigação o conceito de competências adequa-se bastante melhor ao projeto em questão pois, como veremos, será desenvolvido um trabalho de formação integral dos alunos que ultrapassa largamente a mera aquisição de conhecimentos científicos, valorizando-se, em seu detrimento, capacidades a alcançar que sejam transversais a disciplinas e mesmo a barreiras escolares. Na verdade, esse fará o cruzamento entre os objetivos e programa formativo do estabelecimento de ensino em questão com o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória, documento que será analisado de seguida.

Por forma a concluir a reflexão sobre estes conceitos não podemos deixar de referir a grande dificuldade que tem vindo a revelar-se aquando da análise de resultados destas pedagogias. Na verdade, a Educação é um campo da sociedade que envolve um enorme número de pessoas – professores, alunos, funcionários, etc – e é uma área em que as estratégias e práticas aplicadas necessitam de anos de implementação. Como tal não é possível, nem adequado, procurar analisar resultados imediatos fruto de alterações estruturantes. Neste sentido, a constante mudança impede, não só o bom funcionamento das novas práticas aplicadas, como a respetiva leitura dos resultados atingidos. Não podemos esquecer que a Educação tem estado sempre associada ao campo da Política, a começar pelo facto de cada vez que muda o governo há necessariamente mudanças no

⁴² Idem, pág. 33.

Ministério da Educação. Com efeito, se em 2001 foi promulgado toda uma reforma curricular assente em competências, logo no ano seguinte foram feitas alterações com a mudança de governo, e em 2013 entraram em vigor as metas curriculares. Já para não falar do facto de mesmo antes, em 2009 a escolaridade obrigatória ter passado de nove para doze anos – o que como é evidente interfere largamente na leitura de resultados. Como veremos de seguida, em 2017 voltam a aparecer as competências como modelo escolar aconselhável.

3. Mudanças políticas com repercussões na Educação

3.1. O novo perfil do aluno

Neste ponto introdutório ao Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória temos como principal objetivo focar um conjunto de fatores, princípios, alterações e práticas, que foram conduzindo (desde 1986 até hoje) à elaboração de um novo perfil do aluno do ensino português, de forma a que de seguida possamos analisar devidamente o “Perfil dos alunos do século XXI” – um documento oficial que de algum modo pode ser entendido como mais um ponto de chegada e de partida.

Já fomos vendo até agora como, gradualmente – desde 1974, e de forma taxativa em 1986 – se procurou que o Ensino em Portugal fosse orientado para a liberdade, mudança, democracia e autonomia. Desde 1986 que se espera da Escola o início de um processo de formação dos alunos para uma adequada intervenção na sociedade moderna, um processo que se prolonga ao longo da vida. Persegue-se um modelo escolar e curricular flexível e aberto às diferentes circunstâncias, em que a escola, mais do que um local onde se aprendem matérias, é um local de formação que abarca componentes muito diferentes, e até distantes, entre si.

	1989			2001/2002			2012		
	7º ano	8º ano	9º ano	7º ano	8º ano	9º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Português	3.33	3.33	3.33	3	3	3	3.75	3.75	3.75
Francês/Língua Estrangeira	2.5	2.5	2.5	4.5	3.75	3.75	4.5	3.75	3.75
Inglês/Língua Estrangeira	2.5	2.5	2.5						
História	2.5	2.5	2.5	3	3.75	3.75	3.75	3.75	4.5
Geografia	2.5	-	3.33						
Ciências Naturais	3.33	2.5		3	3	3.75	4.5	4.5	4.5
Ciências Físico-Químicas		3.33	2.5						
Matemática	3.33	3.33	3.33	3	3	3	3.75	3.75	3.75
Desenho/Educação Visual	2.5	2.5	2.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
Educação Física	2.5 (1.7)	2.5 (1.7)	2.5 (1.7)	2.25	2.25	2.25	2.25	2.25	2.25
Religião e Moral	O.p.	O.p.	O.p.	O.p.	O.p.	O.p.	O.p.	O.p.	O.p.
Canto Coral/Ed. Musical	O.p.	O.p.	O.p.	-	-	-	-	-	-
Ed. Tecnológica	O.p.	O.p.	O.p.	1.5	1.5	0.75			
Desenvolvimento Pessoal e social	0.83	0.83	0.83	-	-	-	-	-	-
Área-Escola	0 (2.5)	0 (2.5)	0 (2.5)	-	-	-	-	-	-
Área e Projeto	-	-	-						
Estudo Acompanhado	-	-	-	3.75	3.75	3	-	-	-
Formação Cívica	-	-	-						
TIC	-	-	-	-	-	1.5	1.5	1.5	1.5
A decidir pela Escola	-	-	-	0.75	0.75	-	?	?	?
TOTAL	23.32	23.32	23.32	26.25	26.25	26.25	25.5	24.75	25.5

Tabela 5. Tempos letivos no 3º ciclo do Ensino Básico. Fonte: Slides de apoio às aulas da Unidade Curricular de Análise social da Educação. Professor Doutor Luís Grosso.

Como vimos na análise da reforma curricular, em janeiro de 2001 foi promulgado um decreto-Lei (7/2001), que veio iniciar a reorganização curricular do ensino secundário. Efetivamente, esta normativa veio dar continuidade à ideia de que o currículo se deve gerir e adequar ao contexto de cada escola, distanciando-se da ideia de um currículo como um programa nacional a concretizar em qualquer sala de aula, independentemente das circunstâncias. Esta transferência de responsabilidade para as escolas fica visível na tabela 5 onde vemos como em 2001/2002 surge um tempo letivo a decidir pela escola, bem como um grupo de disciplinas que recebe uma carga horária significativa que habitualmente tem programas locais, destinada a desenvolver temas e trabalhos de iniciativa local (como são área de projeto; estudo acompanhado; formação cívica).

Associado a este princípio, é de destacar uma outra ideia que começa a ganhar muita força no quadro das reformas educativas: o aluno tem de encontrar no espaço escolar o lugar para adquirir, não só conhecimentos, mas sobretudo competências para o futuro. Na verdade, esta era uma ideia que, ainda que não fosse claramente expressa, já tinha vindo a surgir de forma indireta. Quando se falava da escola como meio de formação para a intervenção na sociedade, pressupunha-se a aquisição de competências humanas e profissionais para dar resposta às diferentes circunstâncias com que o aluno se depararia no futuro. Ou seja, caminhamos para a ideia da construção do perfil do aluno enquanto cidadão ativo. Para este efeito tomemos atenção à seguinte afirmação:

“Após a conclusão do ensino básico, o aluno deverá ser capaz de demonstrar as competências gerais e específicas enunciadas no documento «Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001)», relativamente às diferentes componentes curriculares. A definição e clarificação das competências a atingir no final da educação básica têm por referentes os pressupostos da LBSE, sustentando-se num conjunto de valores e princípios.”⁴³

Ora, aqui chegamos ao encontro daqueles que seriam os dois pilares deste ponto da investigação: os princípios que se foram afirmando e que, conseqüentemente,

⁴³ PEREIRA, Maria Gorete; BRAZÃO, Paulo. “A evolução curricular em Portugal: relações e tensões”. In MENDONÇA, Alice (org). *O futuro da Escola Pública*. Funchal, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, 2013, pág. 170

determinam as competências que se espera de um aluno que termina o Ensino Básico (até 2009 o mínimo obrigatório: 9 anos de escolaridade).

Em primeiro lugar, vale pena reter que se fixa o objetivo de formar os alunos num conjunto de competências que têm de adquirir até ao final do período escolar. Por outro lado, notar que estas competências se baseiam nos pressupostos da LBSE, ou seja, voltamos a ver como a reforma educativa de 1986 foi efetivamente um abrir de portas para um longo trabalho a desenvolver em anos seguintes. Do conjunto de princípios que a LBSE apresenta, aqueles que estão por detrás destas “competências a adquirir” são, entre outros, essencialmente: a construção e tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica (o papel do aluno na sociedade que se têm vindo a falar ao longo desta investigação); a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.⁴⁴

Desta forma, resta-nos concluir que nas últimas décadas temos assistido a uma evolução da noção de currículo, a uma progressiva alteração do papel das escolas e dos professores, e por tudo isso, a uma evolução do perfil do aluno. Pensamos que, tendo em conta tudo o que se tem visto e analisado ao longo desta investigação, devemos destacar dois pontos centrais que, de algum modo, resumem a progressão do trabalho iniciado com LBSE. Através da análise das alterações decorridas em 86, 89 e 2001, devemos perceber que por um lado se procurou democratizar o ensino transferindo responsabilidade para as escolas locais de forma a que se conseguisse dar resposta às distintas necessidades, fugindo de um esquema central rígido, aproximando assim o modelo escolar português das realidades estrangeiras, um modelo prospetivado para a intervenção na sociedade. Paralelamente, com este pressuposto, a outra ideia que devemos reter prende-se a uma gradual tendência de transformar a escola num espaço de formação social, num espaço onde o aluno deve adquirir experiências uteis para o futuro como seja o diálogo, a interdisciplinaridade, a capacidade de relacionar os conhecimentos com as realidades pessoais e locais, ou seja, as estruturas centrais de governo fixam os objetivos científicos básicos a adquirir e esperam que seja em cada escola que se realize todo o processo formativo, sendo que esta é cada vez mais uma formação humanista, de modo que, quando de seguida analisarmos o perfil dos alunos do século XXI veremos um conjunto de

⁴⁴ Ibidem.

competências e atividades a desenvolver no espaço escolar muito mais orientadas para as disciplinas de humanidades em detrimento das científicas.

O Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória

Em fevereiro de 2017, editado pelo Ministério da Educação, sob a coordenação de Guilherme Oliveira Martins, foi publicado o documento intitulado *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Optámos por trabalhar esta publicação de uma forma especial na medida em que nos ajuda a concluir este capítulo demonstrando como as reformas no campo da educação são um ciclo constante, em que um ponto de chegada se torna um ponto de partida, sublinhando assim o papel central da LBSE enquanto iniciador de um vasto leque de reformas educativas. Por outro lado, ele é central para compreender o caso de estudo que iremos abordar no capítulo seguinte e, neste sentido, serve também como ponte entre a História da Educação abordada até agora e os dias de hoje.

O documento é organizado em cinco capítulos centrais, à parte da nota introdutória, concretamente *Princípios, visão, valores, competências-chave e Implicações Práticas*. De todos estes procuraremos dedicar mais atenção aos *princípios* por formar a encontrar os pontos comuns com o que tem sido visto até agora à cerca da LBSE e da própria linha de orientação das mudanças curriculares, e às *competências-chave e implicações práticas* fazendo assim a ponte com o caso de estudo desta investigação – sendo que faremos também a devida ligação com o que já temos vindo a refletir.

Desde logo, um primeiro aspeto que devemos recordar, para que se possa compreender o que se verá de seguida, refere-se ao facto de em 2009 a escolaridade obrigatória ter passado de 9 para 12 anos, ou seja, estendeu-se a frequência escolar para todos os jovens dos seis aos dezoito anos. A par de todas as considerações que se poderiam fazer sobre este assunto, por agora apenas basta-nos reter que esta alteração implica evidentemente um novo desafio na medida em que abarca, naturalmente, realidades muito distintas e variadas (tendo em conta a enorme variedade de jovens que são abarcados por esta lei). Ora este é um dos grandes motivos apontados para justificar a elaboração de um perfil de aluno à saída da escolaridade obrigatória, pois como se indica na sua introdução, ele surge “*de modo a explicar o referencial educativo que oriente todas*

as decisões inerentes ao processo educativo”⁴⁵. Efetivamente, o que encontramos ao longo de todo o documento são as grandes linhas de orientação que devem reger as práticas educativas para a vasta massa de alunos contemplados no ensino obrigatório.

Neste sentido, este documento não apresenta propriamente qualquer novidade, mas antes apresenta a fundamentação teórica do que se tem feito até à data, não tendo como tal, um carácter normativo. Na linha do que tem sido a evolução do modelo escolar, este texto mostra-se sempre aberto, e de algum modo subjetivo, ou seja, são indicações de carácter global que se podem adequar a diferentes circunstâncias.

No capítulo *Princípios* afirma-se que atualmente a “*escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida*”⁴⁶. Ora, como podemos constatar, assume-se como prioridade aquela que já era uma ideia presente na LBSE, dar resposta às necessidades de hoje. Contudo, é interessante verificar como tal ideia evoluiu, e encontramos em 2017 a noção de que a escola deverá ser capaz de, ao longo dos 12 anos, transmitir, mais do que as respostas, os meios para que cada um dê resposta – o que é de facto interessante, pois percebe-se que não é possível haver um único modelo de respostas, na medida em que os problemas e realidades são distintas, mas sim um conjunto de competências que ajudem o aluno a ser capaz de as utilizar.

Nesse capítulo são enunciados oito princípios que “*subjazem ao trabalho de natureza curricular*”⁴⁷: um perfil humanista; educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens; incluir como requisito de educação; contribuir para o desenvolvimento sustentável; educar ensinando com coerência e flexibilidade; agir com adaptabilidade e ousadia; garantir a estabilidade; valorizar o saber.⁴⁸ Desde já, podemos verificar que os princípios aqui anunciados têm verdadeiro paralelo com aqueles que foram analisados durante a leitura dos períodos anteriores. No entanto, podemos também concluir que à data de hoje eles ganham uma concretização mais definida e categorizada. Por outro lado, e tendo em conta a linha de desenvolvimento dos princípios da Educação em Portugal, que tem sido explanada ao longo desta investigação, na explicação de cada um destes tópicos (tais princípios que subjazem os trabalhos de natureza curricular) está

⁴⁵ MARTINS, Guilherme de Oliveira (coordenação). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa, Ministério da Educação, 2017, p. 7.

⁴⁶ *Idem*, pág. 8.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ *Ibidem*.

sempre presente a ideia do aluno como atual e futuro cidadão do século XXI, que na escola começa a apreender as ferramentas que lhe permitirão aprender ao longo de toda a vida, uma aprendizagem que visa a qualificação individual e a cidadania democrática – e aqui encontramos um novo abrir de portas: a escola é o início de um processo que não termina ao fim dos doze anos de escolaridade, e simultaneamente, a escola não é um mero local de aprendizagem é um local de formação de cidadãos.

Ora, voltamos então a encontrar um abrir de portas, ou o início de um novo ciclo, que, como se vê, tem as suas raízes no passado, pois esta noção da escola como local de formação integral já vem detrás. Aliás, é bastante chamativo que no capítulo seguinte, *Visão*, sejam elencadas nove características que compõe o perfil do jovem cidadão à saída da escolaridade obrigatória, sendo que apenas um se refere a capacidades científicas (ou seja, de conteúdos ou matéria das áreas das ciências). Todos os restantes referem-se a um aluno que é livre, autónomo, responsável, capaz de pensar criticamente, que valorize e respeite a dignidade humana, etc... Neste sentido, aproveitamos agora para levantar umas questões: será que todo este processo de formação é levado a cabo por todas as disciplinas ou só algumas? Quem assume esta responsabilidade de formação integral, cada professor por si ou a escola? Um professor muitas vezes leciona uma disciplina a uma turma só durante um ano, como pode garantir a educação de tais capacidades e valores, nos restantes onze anos? Mas se não é o professor como é que a escola o pode fazer?

Mas voltemos ao nosso documento agora para referir, ainda que topicamente os valores anunciados no capítulo correspondente. É explicado que os valores deverão ser a base ou a referência cultural de cada escola, ou seja, um conjunto de aspetos para os quais todos os alunos devem ser encorajados a seguir, são eles: *responsabilidade e integridade; exigência e excelência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; liberdade*⁴⁹. Como se vê, estes são valores centrais que servem tanto para o trabalho a desenvolver pelos professores como pelos alunos. Evidentemente, estes não têm de ser aspetos a tratar de uma forma direta nas escolas mas devem estar subjacentes, na base, de cada ação, pois defende-se que estes são valores transversais a todos e necessários para a adequar formação dos jovens.

⁴⁹ Idem, pág. 11

Tomemos agora atenção ao capítulo sobre as competências-chaves. Nele é explicado que *Competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados*⁵⁰. Note-se que, como já tínhamos visto anteriormente, este documento engloba na noção de competências tanto os conhecimentos, como capacidades e atitudes, aliás, é explicado posteriormente que estas competências poderão ser de natureza cognitiva ou metacognitiva, social ou emocional, física e prática, ou seja, abarcam todas as potenciais áreas de ação e desenvolvimento do indivíduo na ótica de não limitar o campo de crescimento de capacidades individuais. As competências são tomadas, neste documento, como peça chave para a adequada formação global dos alunos enquanto estudantes mas sobretudo enquanto cidadãos, “*numa perspectiva de construção coletiva que lhes permitirá apropriarem-se da vida, nas dimensões do belo, da verdade, do bem, do justo e do sustentável, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória*”⁵¹.

Assim, são indicadas dez áreas de desenvolvimento das ditas competências-chave, isto é, áreas de ação que abarcam competências muito diversas e comuns a várias disciplinas. São então consideradas as seguintes áreas de competências-chave:

*Linguagens e textos. Informação e comunicação. Raciocínio e resolução de problemas. Pensamento crítico e pensamento criativo. Relacionamento interpessoal. Autonomia e desenvolvimento pessoal. Bem-estar e saúde. Sensibilidade estética e artística. Saber técnico e tecnologias. Consciência e domínio do corpo.*⁵²

Na verdade, estas são em si as competências-chave, as competências centrais que conduzem ou concretizam-se em outras competências. Como podemos ver, estas competências envolvem, ou podem envolver várias muito distintas, desde a linguagem ao Bem-estar e saúde. Contudo, gostaríamos de salientar que talvez o aspeto mais interessante é que, ainda que habitualmente se possa associar alguma destas competências a uma disciplina concreta ela não está presa a elas pois sendo competências tão abrangentes elas podem ser trabalhadas em várias disciplinas segundo prismas diferentes.

⁵⁰ Idem, pág. 12

⁵¹ Ibidem.

⁵² Ibidem.

De seguida, o documento enuncia diferentes exemplos de competências associadas a estas áreas de desenvolvimento. Apenas a título de exemplo podemos referir que associadas ao *pensamento crítico e pensamento criativo* refere-se que as competências implicam que o aluno seja capaz de *pensar de modo abrangente e em profundidade (...) convocar diferentes conhecimentos...*⁵³. Como vemos através deste exemplo, esta é uma competência possível de trabalhar numa disciplina como Ciências, Português, Físico-Química ou História.

Devemos ainda reter, à cerca das competências-chave, que elas não só são suficientemente abrangentes para serem trabalhadas em qualquer disciplina, como apresentam uma larga amplitude de intervenção, isto é, se algumas se aplicam a capacidades mais técnicas e materiais, outras dizem respeito a formação da personalidade envolvendo elementos mais subjetivos e particulares – como seja a sensibilidade estética ou o pensamento crítico. Contudo, não podemos deixar de recordar também um aspeto que já foi referido quando refletíamos sobre a noção de competências. Mesmo que se reconheça a utilidade e interesse do desenvolvimento destas competências não é certo se as disciplinas têm margem de tempo – e inclusive às vezes os instrumentos necessários – para o seu desenvolvimento. Por outro lado, continua pendente o facto de não sabermos quais os instrumentos adequados – e certificados quanto à sua eficácia – da avaliação de todas estas competências.

Para concluir importa agora vermos o capítulo *Implicações práticas*, importante na medida em que este apresenta alterações de práticas pedagógicas e didáticas necessárias (ou pelo menos tidas como tal) para adequar a globalidade da ação educativa com as finalidades do perfil de competências dos alunos. Penso que será útil transcrevê-los na medida em que facilitarão a sua análise:

- *abordar os conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados;*
- *organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;*

⁵³ Idem, pág. 14

- *organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;*
- *organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;*
- *promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;*
- *criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsavelmente;*
- *valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.*⁵⁴

É interessante verificar como, tendo em conta a novidade desta pedagogia, são dados tantos exemplos de como se pode trabalhar as competências-chave. É certo que são sugestões gerais, mas talvez não interessasse que se fizesse de outro modo, na medida em que deixa suficiente autonomia às escolas para o fazerem desta ou de outras maneiras.

Dando seguimento à perspetiva com que temos analisado esta matéria de investigação, ou seja, reforçando a linha de continuidade das reformas da década de 1980, podemos verificar como este pode ser o documento que conclui o desenvolvimento das novas perspetivas da Educação e inaugura um novo caminho.

No conjunto destas implicações encontramos efetivamente muitos dos princípios basilares da LBSE, depois desenvolvidos ao longo das décadas seguintes. Uma primeira ideia, transversal a todos eles é a formação integral – muito direcionada para as humanidades (aspeto que é chamativo pois, muitas destas implicações sugeridas serão mais fáceis de aplicar em disciplinas de áreas das humanidades e menos nas ciências). Podemos também encontrar, em todos elas, mas sobretudo no 2º, 5º e 6º, a vontade de aplicar um modelo flexível de currículo e práticas pedagógicas (como fomos vendo, procurou-se um, cada vez maior distanciamento, de um modelo de aprendizagem e de escola fechado, igual para qualquer circunstância). Um assunto importante é a questão da identidade nacional (inicialmente mais ligado à identidade nacional, mas que

⁵⁴ Idem, pág. 18

progressivamente se alargou para a própria identidade pessoal) que encontramos agora nos 3º e 7º pontos. Podemos, de algum modo relacioná-lo com a importância do papel e responsabilidade individual do cidadão. Nas 1º e 4º implicações encontramos um dos princípios que foi largamente explanado em capítulos anteriores, a necessidade de dar resposta às necessidades “do hoje”. Sobre um princípio mais lato, que teve mais relevância na década de 1980 mas que gradualmente se foi diluindo para concretizações variadas (também fruto do novo contexto político, mais democrático) é a questão da liberdade e democracia do ensino, manifestado de forma mais clara no ponto 3º, mas de algum modo também transversal a todos. Por último, um outro princípio, que na prática é mais um objetivo a longo prazo, encontramos nos últimos dois pontos (6º e 7º), e refere-se à necessidade de intervenção social para qual deve estar orientado, a curto e longo prazo, o processo de aprendizagem.

Antes de concluir, valeria a pena tomar novamente em atenção a 5ª implicação, mas agora com vista a preparar o próximo capítulo. Concretamente sublinhar quando é referido que se valorizem atividades (ou até estratégias) que *permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores*. Salientamos este ponto pois ele está na base de todo o projeto *Smart Choices* que o Colégio Cedros promoveu e que será analisado de seguida. De facto, a capacidade de tomar decisões e fazer escolhas acaba por envolver a necessidade de englobar aspetos individuais e coletivos, pessoais e profissionais e neste sentido torna realmente a formação dos alunos mais enriquecedora.

Como vemos, não nos é difícil encontrar a presença daquele que foi o motor de arranque deste documento, a LBSE de 1986. Na verdade, podemos ver como ele está muito presente, mas agora de forma aplicada e mais concretizada. É de suma importância dar-mos conta que, a nosso ver, a perspetiva do ensino é cada vez mais dirigida para a formação social em detrimento da formação científica, o que é talvez uma consequência, a longo prazo, dos princípios fundamentais proclamados após 1974 e que ganharam espaço e afirmação em 1986.

Mas se vimos como este documento é o ponto de chegada da LBSE, também devemos perceber que dando por adquirido estas novas práticas, este novo perfil do aluno é mais um abrir de portas, pois naturalmente vai dar lugar a novas circunstâncias escolares que resultará num novo modelo escolar e curricular, sobretudo dando-nos conta que é

visível a constante evolução e até plasticidade que o ensino em Portugal tem vindo a assumir.

3.2. Autonomia e flexibilidade curricular

Para concluir esta fase da investigação sobre a evolução do sistema educativo português devemos abordar um tema que tem sido debatido ao longo de 2017 e 2018, o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Temos visto até agora como, ao longo dos anos, tem havido uma gradual passagem de autonomia para as escolas. Temos assistido a uma mudança, ou melhor dizendo um concretizar, do modo de funcionar do sistema educativo, bem como dos objetivos a que se propõe. Tal aspeto ficou visível na análise feita ao “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”.

Uma das formas encontradas para ajudar as escolas a desenvolver as propostas do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória foi através do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, através do qual as escolas podem passar a ter “*à sua disposição instrumentos que lhe permitam gerir o currículo de forma a integrar estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos*”⁵⁵.

Em regime de experiência pedagógica, ao longo do ano letivo 2017/2018, este projeto vem tentar criar as condições necessárias para que as escolas que queiram aderir ao projeto consigam desenvolver as propostas articuladas com o perfil do aluno. No despacho 5908/2017 anunciando os seus princípios orientadores, valoriza-se a importância da lecionação interdisciplinar, e assunção das artes, o papel do professor enquanto agente de desenvolvimento do currículo, entre muitos outros⁵⁶.

Vejamus então alguns aspetos concretos em que se traduz esta “autonomia e flexibilidade”, sendo que destacaremos as alterações que nos parecem mais relevantes e

⁵⁵ "Despacho n.º 5908/2017" de 5 de Junho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Diário da República* n.º 128/2017, 2ª série 05/07/2017.

⁵⁶ Idem. Capítulo I, artigo 3º.

que serão necessárias para compreender alguns aspetos abordados no capítulo seguinte. Em primeiro lugar, é conferido às escolas a possibilidade de “*gerir até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade*”⁵⁷. Deste modo, as escolas passam a ter a possibilidade de reduzir ou aumentar a carga horária de uma ou mais disciplinas. Por outro lado, na possibilidade de criarem ou adotarem mais alguma disciplina, têm capacidade de gerir o total dos tempos letivos de forma a criar um horário semanal estável.

Como estava a ser referido agora, é também criada a possibilidade de as escolas criarem novas disciplinas, desde que estas não prejudiquem as áreas disciplinares e disciplinas já existentes. Paralelamente, no seguimento desta nova possibilidade, é “*garantida a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio*”⁵⁸, por exemplo no caso dos alunos do ensino secundário nos cursos científico-humanísticos pode ser criado um percurso académico próprio, ou diferente do habitual, em que se permite a permuta de uma das disciplinas bienais, ou de uma das anuais da componente de formação específica, por alguma disciplina correspondente de um curso diferente do que o aluno frequenta.

Uma outra novidade que vale a pena referir é a componente curricular Cidadania e Desenvolvimento. Esta deve ser desenvolvida com o contributo de todas as disciplinas e tem uma organização bastante flexível, podendo “*funcionar numa organização semestral, anual ou outra*”⁵⁹.

Relativamente ao desenvolvimento do planeamento curricular é estabelecido um conjunto de prioridades intimamente ligado às competências consignadas no Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, por exemplo a valorização das artes, da ciência, do desporto, a aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, reflexão, mobilização crítica, a promoção de experiências de comunicação e expressão, o exercício da cidadania ativa, etc⁶⁰.

Por outro lado, uma das possibilidades abertas, e na prática uma sugestão feita, de forma a gerir os novos currículos, passa pela combinação parcial ou total das disciplinas, ou seja, que os professores titulares de diferentes disciplinas trabalhem em conjunto

⁵⁷ Idem. Capítulo II, artigo 6.º

⁵⁸ Idem. Capítulo II, Secção I, artigo 9.º

⁵⁹ Idem. Capítulo II, Secção I, artigo 10.º

⁶⁰ Idem. Capítulo II, Secção II, artigo 13.º

alguns temas. Ao mesmo tempo, pode ser feita, por exemplo, uma gestão curricular por períodos de tempo (promover tempos de trabalho de projeto interdisciplinar), ou também a organização do funcionamento das disciplinas de modo trimestral, semestral ou outra. No fundo, podemos ver como de facto é dada às escolas uma grande flexibilidade para gerir o currículo, a interdisciplinaridade, a carga horária, de forma a que consigam, de acordo com as realidades e necessidades próprias, trabalhar as competências de formação social e humana que o Perfil do aluno mais valoriza.

Ainda que se pudesse dizer muito mais sobre o despacho agora analisado, penso que, com o que foi referido até agora, já nos é possível compreender com profundidade o projeto desenvolvido que será abordado no capítulo seguinte. Contudo, é necessário ainda referir um aspeto importante da flexibilidade curricular e que diz respeito às Aprendizagens Essenciais.

Construídas para as escolas que adotassem o projeto de autonomia e flexibilidade curricular as Aprendizagens Essenciais *são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* ⁶¹. Na verdade, estes são documentos nos quais são elencados os conhecimentos ou capacidades que os alunos devem desenvolver e ser capazes de atingir no final de cada ano letivo. Na prática, trata-se de uma adaptação das metas curriculares, ou dos programas das disciplinas ao programa da autonomia e flexibilidade curricular. Contudo, importa referir que elas (AE) não substituem os documentos curriculares existentes, pelo que, no caso das disciplinas com exame final (nacional), os alunos devem estar preparados também com base nos documentos curriculares normais.

Relativamente à avaliação destas aprendizagens, elas passarão por uma avaliação interna e externa. No que diz respeito à avaliação interna, ela poderá assumir diferentes formatos para uma adequada recolha de informação sobre a eficácia das aprendizagens, sendo que se deve adequar aos destinatários e às circunstâncias próprias de cada projeto. Por outro lado, a avaliação externa passará pelos formatos normais de exames nacionais, bem como pelo acompanhamento central garantido a cada escola.

⁶¹ DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO: *Aprendizagens Essenciais*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

Importa também referir que este ano letivo foi publicado um documento de apoio às escolas que adotaram o PAFC no qual se faz uma articulação entre as aprendizagens essenciais e o Perfil dos alunos. Na prática foi feita uma tabela na qual, consoante a disciplina, se relaciona as aprendizagens a adquirir, fazem-se propostas de estratégias e atividades e a sua correspondência com as competências enunciadas no Perfil do aluno. Contudo, é referido que este documento não exclui o programa normal de cada disciplina.

Resta-nos dizer que o despacho que tem vindo agora a ser analisado aborda também outras questões como a aprovação e retenção, os instrumentos de planeamento curricular, as medidas de promoção de sucesso, etc. Contudo, procurámos abordar aqueles pontos que nos parecem necessários para compreender o projeto desenvolvido num colégio que adotou a autonomia e flexibilidade curricular para assim comprovarmos a aplicação prática desta proposta.

4. Um caso de estudo – o espaço curricular de História da Cultura e das Artes

Ao longo do ano letivo 2017/2018 desenvolvi o meu estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo e no Ensino Secundário no Colégio Cedros em Vila Nova de Gaia, um dos 225 estabelecimentos de ensino que adotou o projeto de autonomia e flexibilidade curricular em regime de projeto-piloto.

O Colégio Cedros sempre apresentou um projeto educativo que procurava apoiar a formação integral dos alunos, fomentar a formação cultural e desenvolver as competências pessoais de cada aluno através, entre outras coisas, de um sistema de preceptorado em que cada aluno é acompanhado por um professor que o ajuda, em colaboração com os encarregados de educação, a desenvolver as suas capacidades e superar as dificuldades. Na verdade, este Colégio desde o seu início defendeu uma formação integral dos alunos, uma formação que não se limitasse à transmissão de conhecimentos científicos mas fosse ao encontro da preocupação das famílias em formar os jovens em virtudes e valores que o preparassem para o futuro.

À medida que o projeto de autonomia e flexibilidade curricular foi sendo desenvolvido, o Colégio Cedros foi preparando um programa que conciliasse o seu projeto educativo com o Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatório – documento que na ótica do Colégio se enquadra perfeitamente no seu projeto. Assim, com vista a inovar o seu funcionamento e dando continuidade ao trabalho que tinha vindo a desenvolver, este estabelecimento promoveu o programa *Smart Choices* dirigido aos alunos do ensino secundário.

4.1. Programa *Smart Choices* no Colégio Cedros

O Colégio Cedros deu início, no ano letivo 2017/2018, a um ambicioso programa para o ensino secundário que, através da autonomia e flexibilidade curricular, permite uma formação distinta do habitual. Este projeto, procura criar um ensino secundário centrado na formação integral do aluno, um programa através do qual se ajuda os alunos

a tomarem escolhas ponderadas no que se refere ao seu futuro profissional e pessoal. Este programa integra na formação dos alunos atividades culturais, iniciativas de solidariedade, estágios curriculares, visitas de estudo, no fundo, procura aplicar um variado conjunto de estratégias que alcancem as propostas do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Um programa que procura ajudar cada um a descobrir todas as suas capacidades individuais. Este projeto está, como se pode ler no folheto divulgativo, “*apontado para a aquisição de competências transversais de cariz pré-universitário e decorrentes diretamente do nosso Projeto Educativo*”⁶².

O programa *Smart Choices* começa por fornecer aos alunos, no início do 10º ano, concretamente no 1º período, a possibilidade de frequentar três das disciplinas bienais do secundário, independentemente da sua área, para além das de cariz obrigatório (como Português, Filosofia, Educação Física e Língua Estrangeira). Desta forma, pretende-se dar aos alunos a possibilidade de experimentar diferentes disciplinas, e só depois de as conhecerem realmente, tomarem uma decisão, escolherem as disciplinas que pretendem desenvolver nos dois primeiros anos do secundário. Esta experiência do 1º período é possível precisamente através da flexibilidade curricular na medida em que o Colégio tem possibilidade de reduzir a carga horária das disciplinas no 1º período – de modo a que seja possível os alunos frequentarem mais disciplinas que o habitual – e nos períodos seguintes fazer o ajuste necessário para que não seja prejudicado o cumprimento do programa anual. Paralelamente, podemos desde já encontrar um ponto de encontro deste projeto com o Perfil do Aluno, bastando para isso recordarmos a 5ª implicação prática sugerida nesse documento – que salientamos no capítulo anterior – em que se propunha a promoção de atividades que ajudem os alunos a desenvolver a capacidade de tomar decisões confrontando pontos de vista, a tomar decisões com base em valores. Como facilmente percebemos, este primeiro passo no projeto *Smart Choices* tem como objetivo fazer com que sejam os alunos a tomar decisões com implicações no seu futuro com base numa experiência que já tiveram e dessa forma tornar essa decisão mais ponderada e esclarecida.

Para além das disciplinas que compõem a formação geral e específica do currículo nacional, são introduzidas duas novas disciplinas que irão receber um vasto conjunto de atividades. Assim, todos os alunos passam a frequentar a disciplina de “História da

⁶² COLÉGIO CEDROS, *Smart Choices, Programa escolha esclarecida*. Porto, 2017 – consultar anexo 2.

Cultura e das Artes” (dois anos) e “Turma e Cidadania” (três anos), sendo esta última a aplicação prática do disposto no artigo 10º do despacho 5908/2017 sobre a componente curricular “Cidadania e Desenvolvimento”. Note-se novamente que a introdução de novas disciplinas no currículo dos alunos é apenas possível graças ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular. Serão nestas disciplinas que irão decorrer de uma forma mais regular um conjunto variadíssimo de atividades, práticas e estratégicas, que saem pouco do modelo regular do secundário e permitem desenvolver as várias competências enquadradas numa formação integral, num papel social de cidadão ativo, numa sensibilização para o mundo cultural. Na verdade, é essencialmente através destas duas novas disciplinas que os alunos desenvolvem um programa no qual realizam 30 visitas a instituições e empresas do Grande Porto; 5 estágios em empresas/serviços; 100h de participação e reflexão em Projetos de Voluntariado ou prática desportiva federada e envolvimento em Projeto de Voluntariado de longa duração.

Como refere Alfredo de Almeida, o “*Programa Smart Choices tem como eixos a ligação efetiva ao mundo do trabalho e da empresa, a valorização de competências na área Artística e Cultural, o conhecimento e ligação com as Instituições fundamentais do meio que os rodeia e um ambicioso projeto de Voluntariado pessoal.*”⁶³. Desta forma, podemos desde já detetar dois grandes campos de intervenção deste projeto. Por um lado, o mundo de trabalho, ou seja, o futuro profissional dos alunos e, por outro lado, a área artística e cultural. Neste sentido, a maior parte das iniciativas desenvolvidas irão ao encontro destas duas áreas, precisamente com objetivo de preparar os alunos para o futuro, de um ponto de vista prático e também pessoal.

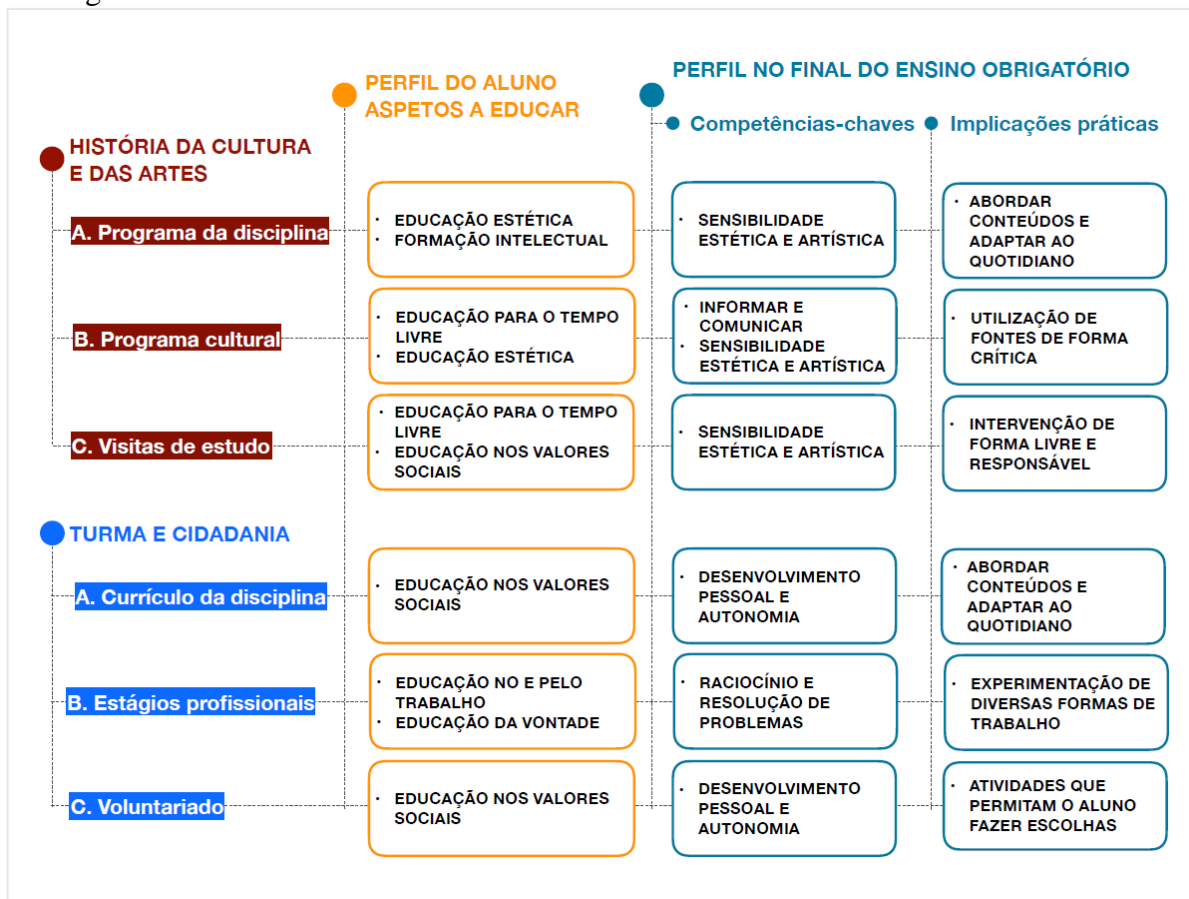
No folheto divulgativo do projeto Smart Choices podemos encontrar destacados 10 aspetos que, de alguma forma, caracterizam e distinguem este projeto – para isto veja-se a página 8 do folheto, disponível no anexo 2. Começa por ser destacado que o projeto contempla uma *carga horária anual semelhante ao longo dos 3 anos do Secundário, com gestão da carga horária das várias disciplinas no ciclo*, aspeto que está intimamente ligado à flexibilidade curricular. Tendo em conta que são introduzidas, pelo menos, duas novas disciplinas ao currículo, são feitas as devidas alterações à gestão das cargas horárias de forma a criar um equilíbrio de tempo – sendo que parte dos tempos letivos dos dois primeiros anos passam para o último ano do secundário que habitualmente tem uma carga

⁶³ ALMEIDA, Alfredo: *Programa Smart Choices, um modelo inovador para o Ensino Secundário*. In “Redescobrir”. Nº 193/2017 04 de dezembro de 2017, pág. 26.

horária bem mais leve. Outra característica indicada refere-se ao *cruzamento de disciplinas entre os diferentes cursos, com gestão do percurso*. Relativamente a este aspeto, já o analisaremos com mais detalhe de seguida, contudo podemos sublinhar a interdisciplinaridade que se procurará desenvolver com vista a criar um maior diálogo entre as várias disciplinas do currículo. Outra característica refere-se a “História da Cultura e das Artes” (*Disciplina curricular interdisciplinar no 10º e 11º* - note-se que se reforça novamente a interdisciplinaridade do programa). De seguida, apresenta-se *Metodologia do Projeto, Semanas interdisciplinares, avaliação personalizada*, e quanto a este aspeto iremos dedicar-nos a ele aquando da análise e reflexão do desenvolvimento da disciplina de “História da Cultura e das Artes”, sobretudo em relação à metodologia e avaliação. São também apresentadas, como características destacadas, as *30 visitas a instituições e empresas do Grande Porto; 5 estágios em empresas/serviços: contacto com o mundo da empresa; 100h de participação e reflexão em Projetos de Voluntariado ou prática desportiva federada e envolvimento em Projeto de Voluntariado de longa duração*. Estas serão atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina de “Turma e Cidadania” – e, em alguns casos, também em “História da Cultura e das Artes” – e irão ser, de uma forma mais evidente, atividades de carácter prático que vão ao encontro do desenvolvimento de capacidades dirigidas para a preparação do mundo de trabalho.

Uma outra característica destacada remete para o sistema de precetorado (*Acompanhamento individualizado de percurso e objetivos em Coaching/Precetorado*), e com este sistema, procura-se acompanhar cada aluno no seu percurso pessoal. Há reuniões mensais de cada aluno com o respetivo precetor que o orienta no seu percurso e apoio, aconselhando-o em relação aos seus instrumentos de avaliação. São ainda referidas duas últimas características que aparentam surgir com vista a assegurar o bom funcionamento do programa, concretamente é referida a criação de uma *comissão de acompanhamento do processo* que ficará encarregada de acompanhar e avaliar todo o desenvolvimento do projeto na sua totalidade. Por outro lado, e como última característica, refere-se que será feita uma *cuidada e intensa preparação específica para os exames nacionais*. Ora, em relação a esta última característica, podemos constatar como se procura assegurar que, ainda que se vá investir largamente na formação complementar dos alunos, não se irá descuidar a preparação dos exames nacionais, ou seja, não se pretenderá desvalorizar o conhecimento científico ou menosprezar os instrumentos de avaliação sumativa externa que serão as portas para o ensino superior.

Mas voltemos às duas novas disciplinas deste currículo. Atendendo ao quadro abaixo, realizado pelo Colégio Cedros com o intuito de explicar aos encarregados de educação a justificação da introdução destas duas disciplinas no currículo dos alunos, encontramos de forma clara e sintetizada a relação de cada uma das disciplinas com as algumas das competências indicadas no Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.



Quadro 2: Articulação das disciplinas de História da Cultura e das Artes e Turma e Cidadania com o Perfil do Aluno. Documento produzido pelo Colégio Cedros.

Como podemos ver através deste quadro, foram selecionadas, dentro de todas as competências-chaves indicadas, aquelas que melhor se adequariam às disciplinas em questão. Na segunda coluna (a cor de laranja) encontramos vários “Aspectos a educar” que constavam no projeto educativo do Colégio Cedros e que se enquadram, na totalidade, com o Perfil do aluno: Educação Estética, Formação Intelectual, Educação para o tempo livre, Educação Estética, Educação nos Valores Sociais, Educação no e pelo Trabalho e Educação da Vontade. Para cada um deles é discriminado a componente de formação da disciplina onde irão ser trabalhados. Por outro lado, nas colunas à direita (a azul) surgem algumas competências-chave do Perfil do Aluno e respetivas implicações práticas. Com tudo isto procura-se mostrar como todos estes elementos estão cruzados e como poderão

efetivamente ser trabalhados. Indiretamente, acaba também por ficar justificado o acréscimo das novas componentes das disciplinas (Programa cultural, visitas de estudo, estágios curriculares e voluntariado). Devemos notar ainda como alguns “aspectos a educar” e “competências-chaves” surgem várias vezes ao longo da tabela, pelo que podemos novamente comprovar como várias competências-chave do Perfil do Aluno são passíveis de trabalhar em contextos disciplinares distintos.

Como veremos de seguida, foi possível, mais tarde, fazer um novo balanço da relação entre estes dois aspetos e comprovar como, inclusive, se desenvolveram outras competências. Para todos os efeitos, é de notar como através da construção das disciplinas se pode envolver a formação própria de cada uma delas, as competências do Perfil dos alunos e o projeto educativo do colégio, numa relação direta.

É referido neste quadro as três componentes de cada disciplina. Relativamente a “História da Cultura e das Artes” já veremos cada um deles com mais detalhe de seguida, quando refletirmos sobre a sua experiência desenvolvida ao longo do ano letivo 2017/2018. Sobre “Turma e Cidadania”, o ponto A – currículo da disciplina – diz respeito ao respetivo programa da disciplina. O Ministério da Educação apresentou um programa base que deve ser trabalhado ao longo do decurso letivo da disciplina, mas com abertura para acrescentar algum outro ponto. Neste sentido, o Colégio trabalha o programa nacional conciliando-o com o Projeto Educativo do colégio, concretamente com o POFA⁶⁴ – programa formação de alunos.

O Ponto B, engloba os cinco estágios que os alunos desenvolvem ao longo dos três anos do Ensino Secundário. O Colégio Cedros foi estabelecendo parcerias com diferentes empresas através das quais tiveram lugar os estágios. Nestes, os alunos durante três dias – por cada estágio – acompanhavam um profissional, ou um sector de uma empresa, conhecendo diretamente o dia a dia de um profissional e a área em questão. Os estágios profissionais envolvem áreas muito diferentes – medicina, gestão, marketing, economia, recursos humanos, etc – através dos quais se dá aos alunos a possibilidade de entrar em

⁶⁴ O POFA – Programa de Formação de Alunos – organiza-se em torno de virtudes nucleares que cada membro do Colégio procura exercitar e fomentar durante um período concreto. Todos os professores procuram incluir essas virtudes na sua ação educativa (na aula, mas também na relação pessoal com cada aluno) de modo a fomentar um ambiente de desejo de melhoria.

contacto direto com o mundo profissional, conhecendo assim possíveis áreas nas quais irão trabalhar. Procura-se que os alunos, ao longo dos três anos vão entrando em contacto com diferentes áreas profissionais no sentido de poderem optar pelo seu futuro profissional com mais dados resultantes do contacto com a experiência. Por outro lado, a realização dos próprios estágios já são, em si, um excelente instrumento de desenvolvimento de competências. Em primeiro lugar, aquelas que são referidas na tabela acima analisada (raciocínio e resolução de problemas) mas evidentemente que, consoante o estágio em questão, desenvolvem-se competências distintas seja da área da saúde, relação interpessoal, pensamento crítico e criativo, etc.

Por último, o voluntariado, o ponto C, surge da vontade de formar os jovens em valores sociais como a interajuda e a generosidade, reforçando uma educação centrada na vida social e no papel de cidadão ativo. Nesta componente, cada aluno do *Programa Smart Choices* desenvolve um projeto de voluntariado pessoal. Assim, para atividade de voluntariado propriamente dita, o aluno também irá desenvolvendo competências como a gestão de tempo e trabalho, a capacidade de diálogo, a organização e iniciativa, na medida em que cada aluno, ainda que acompanhado pelos professores, organiza e promove o seu próprio projeto num contexto exterior ao Colégio. No início do ano letivo, como atividade preparatória e motivacional, todos os alunos fizeram um curso de voluntariado, promovido pela Universidade Católica do Porto, com o intuito de aprender em que consiste a prática do voluntariado, como se promove um projeto deste género e que implicações envolve. Através do projeto desenvolvido por cada um, todos os alunos realizam duas ações de voluntariado por ano. Os alunos que praticam desporto federado estão dispensados da realização da ação de voluntariado, ainda que tenham de apresentar relatórios para avaliação (mas, neste caso, relativos ao desporto praticado). As ações de voluntariado têm-se mostrado bastante diversificadas como por exemplo apoio às campanhas do Banco Alimentar, voluntariado com Bombeiros, centros de Dia para idosos, etc. Para cada ação de voluntariado, os alunos redigem um relatório reflexivo que serve como instrumento de avaliação e acompanhamento das respetivas práticas.

Um outro aspeto que vale a pena referir é a relação entre as duas disciplinas. Na ótica de procurar um diálogo interdisciplinar, para além de todas as relações estabelecidas da disciplina de “História da Cultura e das Artes” com outras áreas do saber, foi sendo feita uma relação direta entre “Turma e Cidadania” e “História da Cultura e das Artes”, por exemplo através da reflexão e debate sobre a participação nas atividades culturais,

onde em “Turma e Cidadania” se procurou um diálogo, entre os alunos, sobre opiniões àcerca desses momentos.

Para garantir o bom funcionamento do programa, o Colégio formou uma comissão de acompanhamento composta pelo diretor de turma, um professor externo à turma, e dois membros da direção. Esta comissão propõe-se acompanhar o desenvolvimento do projeto, encontrar pontos que sejam necessários corrigir, adaptar, etc. A referida comissão reúne semanalmente fazendo um balanço do desenvolvimento do projeto e preparando as próximas atividades.

4.2. A implementação de História da Cultura e das Artes

Na preparação do projeto *Smart Choices*, o Colégio Cedros pretendia criar uma disciplina na qual se incentivasse a formação cultural dos alunos. Contudo, ao analisar as disciplinas já existentes no currículo do ensino secundário identificou a disciplina de “História da Cultura e das Artes”. Analisando o programa desta disciplina, concluiu que esta poderia ser aproveitada na medida em que o programa da mesma era um excelente meio para trabalhar a questão da formação cultural e estética e, neste sentido, adotou-a como disciplina modelo a trabalhar.

A turma do 10º ano do Colégio Cedros, que foi a que deu início a este projeto, é composta por alunos da área de Economia e Ciências, num total de vinte alunos. Neste sentido, esta disciplina surge como oferta curricular distinta da formação normal dos seus agrupamentos científicos. Trata-se de uma turma com um bom rendimento académico e uma excelente capacidade de trabalho. A turma manifestou uma certa abertura e interesse nas duas novas disciplinas, ainda que demonstrasse algum receio quanto à carga de trabalho que estas implicariam. Por outro lado, os alunos foram procurando descobrir a utilidade prática desta formação, uma vez que a sua utilidade não é um aspeto visível de imediato pois não é o mais comum no sistema educativo português.

Esta disciplina foi então introduzida como bianual com a possibilidade de fazer ou não exame nacional. Assim, para alguns alunos, esta é uma disciplina de enquadramento que recebe um vasto conjunto de atividades que compõem a formação transversal do

currículo. Por outro lado, fica aberta a possibilidade de, aqueles que pretenderem, fazerem o exame nacional desta disciplina e ficar com ela como específica (podendo assim excluir outra disciplina bienal de exame final que vejam que pode prejudicar a sua média e que não precisam como prova de ingresso para a Faculdade).

4.2.1. Metodologia e planificação

Podemos dizer que o desenvolvimento da disciplina de “História da Cultura e das Artes”, ao longo do ano 2017/2018, no Colégio Cedros, foi feita através de dois registos fundamentais e, ainda que distintos, fez-se a respetiva "ponte" sempre que era necessário e conveniente.

Um deles diz respeito às aulas onde se seguiu o programa nacional da disciplina, composto por 5 módulos no 10º ano. Foi adotado, como instrumento de apoio às aulas, o manual escolar da autoria de Paulo Simões Nunes, da Raiz Editora⁶⁵. Nestas aulas eram abordados o contexto histórico e cultural da época em estudo, seguido da análise e estudo da arquitetura, e depois pintura e escultura do respetivo período (foram trabalhadas as épocas Clássica, Medieval e Moderna). O Programa da disciplina contempla sempre, para cada um dos módulos o “Tronco comum” que se refere ao contexto histórico – político, económico e social – de cada período, a arquitetura, pintura e escultura, e por fim dois casos práticos. Com este programa foi possível desenvolver e aprofundar a cultura geral dos alunos bem como incentivar a sensibilidade estética e criativa.

A disciplina foi lecionada por três professores. O contexto histórico foi lecionado por um dos professores de História do Colégio, Dr. Fernando Monteiro, os conteúdos relativos à História da Arquitetura foram lecionados por um professor de Educação Visual e Geometria Descritiva (que é, para além de professor, arquiteto), Arq. Pedro Andrade, e, por fim, os conteúdos relativos à pintura e à escultura foram lecionados por mim (sabendo que, como tirei a licenciatura em História da Arte, a direção do Colégio viu que o meu contributo poderia ser uma mais valia para esta disciplina). O facto da disciplina ter sido lecionada por três professores foi, a meu ver, muito benéfico para o seu desenvolvimento, na medida que foi permitindo uma visão diferente – seja de um ponto de vista prático ou teórico – dos conteúdos e metodologias. Por outro lado, foi uma estratégia encontrada

⁶⁵ NUNES, Simões Paulo. *História da Cultura e das Artes 10*. Lisboa, Raiz Editora.

para partilhar um conhecimento mais completo dos diferentes conteúdos que compõem cada um dos módulos estudados. É de notar que a planificação da disciplina, tendo em conta que envolve três professores, tornou-se ligeiramente mais complexa que o habitual, contudo também permitiu a cada um dos professores uma preparação mais profunda das aulas. Apresentamos de seguida a planificação anual da disciplina na qual se pode verificar a distribuição dos conteúdos por tempo/professores. Os professores são identificados pelas suas iniciais (FM, Fernando Monteiro; LMF, Luís Miguel Fernandes – professor de Filosofia, que chegou a dar duas aulas nesta disciplina; PA, Pedro Andrade; AD, António Damásio). Logo abaixo da indicação de cada mês é identificado o número de horas por semana, e logo a seguir, os dias de cada semana. Ao longo da tabela, os números, indicados para cada alínea do programa, referem-se ao número de aulas lecionadas por cada professor. Devemos fazer notar que, tendo em conta que no primeiro período do ano letivo os alunos frequentavam mais disciplinas que o normal, “História da Cultura e das Artes” tinha três horas por semana, ainda que depois, a partir do segundo período, passasse a quatro horas semanais.

10º ANO		PROFESSOR RESPONSÁVEL	SETEMBRO 2017					OUTUBRO 2017					NOVEMBRO 2017					DEZEMBRO 2017				
Módulo	Descrição		04 - 08	11 - 15	18 - 22	25 - 29	02 - 06	09 - 13	16 - 20	23 - 27	30 + 31	02 + 03	06 - 10	13 - 17	20 - 24	27 - 30	04 - 07	11 - 15				
00	MÓDULO INICIAL	TODOS (T)	2																			
01 16H aulas 02h Casos Práticos	1. O Homem da democracia de Atenas	FM	1		2																	
	2. A ágora: um espaço público da cidade																					
	3. A mitologia: deuses e heróis	LMF											2									
	4. A organização do pensamento																					
	5. O grego Péricles (c. 495/492-429 a. C.)	FM											1									
	6. A Batalha de Salamina																					
	7. A arquitetura: em busca da harmonia e da proporção	PA											1									
	8. A escultura: o Homem em todas as suas dimensões	AD						1		3												
	9. A cerâmica e a pintura	AD																				
	Caso prático 1 - O Pártenon	PA						2														
	Caso prático 1 - O Templo de Niké	PA						2														
	Caso prático 2 - o teatro grego	CONVIDADO						2														
	Caso prático 2 - Os Persas, de Ésquilo	CONVIDADO						1														
		TESTE DE AVALIAÇÃO	TODOS (T)																			
02 13H aulas 02H Casos Práticos	1. A lei e a ordem do Império	FM											3									
	2. O senado: os senadores e o cursus honorum																					
	3. A língua latina: do latim erudito ao latim do limes																					
	4. O ócio: os tempos do lúdico; a preocupação com as artes	AD											3		2							
	5. O romano Otávio (63 a. C.-14d.C.)																					
	6. Nero e o incêndio de Roma (64)																					
	7. Arquitetura romana entre o belo e o útil	PA											1		3							
	8. A escultura: o Homem enquanto indivíduo												1		3							
	9. A pintura e o mosaico: a vida enquanto forma de arte	AD											2									
	Caso prático 1 - Coluna de Trajano																					
Caso prático 2 - Frescos de Pompeia																						
	TESTE DE AVALIAÇÃO	TODOS																2				

Tabela 6. Planificação de História da Cultura e das Artes para o 1º período do ano letivo 2017/2018

10º ANO		PROFESSOR RESPONSÁVEL	JANEIRO 2018					FEVEREIRO 2018				MARÇO 2018					
Módulo	Descrição		03-05	08-12	15-19	22-26	29-31	01+02	05-09	15+16	19-23	26-28	01+02	05-09	12+16	19-23	
03	1. Os espaços do Cristianismo	FM	2	4													
	2. O mosteiro: a autosuficiência monástica																
	3. Os guardiães do saber: a posse e o poder do saber																
	4. O poder da escrita: scriptorium, livraria e chancelarias																
	5. O cristão São Bernardo (1090-1153). Um monge no mosteiro																
	6. A coroação de Carlos Magno (800). O modelo do imperador cristão																
	7. A formação da arquitetura cristã	PA			4	1											
	8. A arquitetura românica - Deus, fortaleza da humanidade	AD															
	9. A escultura românica: os poderes da imagem																
	10. As artes da cor: pintura, mosaico e iluminura						3	2									
	11. A Europa sob o signo de Alá: um Deus conquistador	CONVIDADO							1								
Caso prático 1 - O canto gregoriano	VISITA																
Caso prático 2 - O mosteiro de São Pedro de Rates	TODOS								2								
TESTE DE AVALIAÇÃO																	
04	1. As cidades de Deus	FM								2							
	2. A catedral: a representação do divino no espaço	PA									2						
	3. A cidade: espaço, população, subsistência	FM								2							
	4. A cultura cortesã: gentilezas cortesãs e civilidade. As artes cortesãs																
	5. O letrado Dante Alighieri (1265-1321), um homem da cidade e das letras	PA									2	2	2				
	6. A Peste Negra (1348). A pandemia europeia: medos, punições e ameaças	AD												2	4		
	7. A arquitetura gótica, em louvor de Deus e dos homens																
	8. A escultura gótica: a humanização do céu	PA															
	9. A Itália e a Flandres - o Gótico e o Humanismo	FM									1						
	10. Ainda sob o signo de Alá: a materialização do paraíso, a arte mudéjar	TODOS													2		
	Caso prático 1 - A Catedral de Notre-Dame de Amiens																
Caso prático 2 - O casamento de Frederico III com D. Leonor de Portugal																	
TESTE DE AVALIAÇÃO																	

Tabela 7. Planificação de História da Cultura e das Artes para o 2º período do ano letivo 2017/2018

10º ANO		PROFESSOR RESPONSÁVEL	ABRIL 2018				MAIO 2018				JUNHO 2018			
Módulo	Descrição		09-13	16-20	23-27	30	01-04	07-11	14-18	21-25	28-31	01	04-08	11-15
05	1. Homens novos, espaços novos, uma memória clássica	FM	2											
	2. O palácio: habitação das elites. As artes no palácio	PA		2										
	3. O Humanismo e a imprensa. Os humanistas: entre a Antiguidade Clássica e a Sagrada Escritura	FM	2	2										
	4. Reformas e espiritualidade: o "caso de Lutero" e o livre-exame; Trento e a Contrarreforma Católica													
	5. O mecenas Lourenço de Médicis (1449-1492): um príncipe, um mecenas	AD					2	4						
	6. O De revolutionibus orbium coelestium (1543), de Nicolau Copérnico (1473-1543). O heliocentrismo: uma "revolução" diferente com o Sol no centro	PA			4									
	7. A pintura renascentista: o Homem como unidade de medida	AD								4				
	8. A arquitetura renascentista: a arquitetura como metáfora do Universo	PA												
	9. A escultura renascentista: entre o Gótico e o retorno ao antigo	AD									3			
	10. O(s) Maneirismo(s) - da regra à transgressão	PA				2								
	11. A Europa entre o Renascimento e o Maneirismo	AD/PA												
Caso prático 1 - A Anunciação (L. da Vinci)	AD									1				
Caso prático 2 - Fala do Licenciado (Gil Vicente)	CONVIDADO										2			
Caso prático 2 - Diálogo de Todo o Mundo e ninguém...	TODOS											2		
TESTE DE AVALIAÇÃO														

Tabela 8. Planificação de História da Cultura e das Artes para o 3º período do ano letivo 2017/2018

Nestas aulas – 4 tempos de 55 minutos por semana – procurou-se trabalhar com muita profundidade a análise, reflexão e exploração de documentos, essencialmente escritos, imagens e vídeos. Deste modo, procurou-se ajudar os alunos a desenvolver competências relativas à capacidade de construção de conhecimento através de fontes, a capacidade de exprimir, oralmente ou por escrito, interpretações, análises, etc. Como é evidente, tinham sempre como pano de fundo as áreas de desenvolvimento de competências-chave, nomeadamente, sensibilidade estética e artística.

De forma a garantir a adequada preparação dos alunos que eventualmente poderão fazer exame nacional, procurou-se seguir com toda a regularidade o programa. Neste sentido, as aulas seguiam o esquema proposto pelo programa, apoiado pelo manual. Assim, nas aulas relativas à pintura e escultura, procurámos começar por recordar os conteúdos abordados no tronco comum e deste modo fazer o ponto com a Arte,

procurando perceber de que modo poderia a Arte refletir o seu tempo. Nestas aulas (de pintura e escultura) as imagens tiveram um papel fundamental, aliás era essencialmente através delas que se construía toda a aula. Os alunos eram sempre convidados a analisar as obras de Arte e a identificar as características formais visíveis. De seguida, procurava-se retirar significados, ou seja, interpretar as imagens quanto aos seus significados. Por fim, fazia-se a ponte dessas interpretações com o contexto histórico, por forma a envolver todo o programa e verificar como a Arte pode funcionar como ponte e janela para compreender o passado.

Importa referir que no início do ano a turma assistiu e participou numa palestra/conversa com um convidado sobre “O que é Arte” com o intuito de motivar os alunos para o início da disciplina. Por outro lado, aqui foi conversado como se pode ver e analisar uma obra de Arte. Na mesma ordem de ideias, quando comecei a dar as aulas que me correspondiam, dediquei a primeira parte da aula precisamente a dar e explicar as ferramentas de metodologia de análise de imagens. Desta forma, ao longo das aulas, quando nos concentrávamos a analisar obras de Arte, seja oralmente ou por escrito, procurou-se reforçar o adequado processo de análise, começando pela análise iconográfica e passando para a análise iconológica.

No seguinte quadro – por mim realizado – apresento, resumidamente, as estratégias desenvolvidas nesta disciplina para trabalhar diferentes competências⁶⁶ do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Com efeito, selecionei um conjunto de exemplos de metodologias ou estratégias que foram levadas a cabo ao longo do desenvolvimento desta disciplina para trabalhar, e acompanhar, as ditas competências.

⁶⁶ Note-se que são excluídas as alíneas G e J (Bem-estar e saúde e Consciência do domínio do corpo) na medida em que não se aplicavam de uma forma tão direta a esta disciplina.

Competências	Estratégias/metodologias exploradas
A Linguagem e textos	Análise de textos e imagens ao longo do trabalho de aula; Apresentações orais de trabalhos Redação de relatórios;
B Informação e comunicação	Realização de trabalhos - seleção de fontes; Apresentações orais; Participação oral na análise de obras (em aula);
C Raciocínio e resolução de problemas	Trabalho em aula - introdução aos temas abordados através de "situações problema";
D Pensamento crítico e criativo	Redação de relatórios - reflexão pessoal sobre a experiência vivida; Debates em aula sobre as atividades experienciadas.
E Relacionamento interpessoal	Trabalhos de grupo; Visitas e atividades fora de sala de aula (entrevistas e conversas com encarregados dos espaços visitados);
F Desenvolvimento pessoal e autonomia	Atividades culturais - descobrir gostos pessoais; Organização do tempo - conhecer-se e gerir trabalho pessoal;
H Sensibilidade estética e artística	Trabalho de sensibilização artística na análise de obras em aulas; visitas e museus e espaços culturais; participação em concertos, teatros e exposições;
I Saber científico, técnico e tecnológico	Conhecimento adquirido ao longo das aulas - exploração de documentos;

Quadro 3: Competências-chave e estratégias de implementação na disciplina de História da Cultura e das Artes no Colégio Cedros.

Como se pode ver, o quadro faz referência tanto ao trabalho em sala de aula como às atividades no exterior. Podemos constatar como esta disciplina foi, efetivamente, muito rica e diversificada de um ponto de vista de desenvolvimento de competências, seja de uma forma mais imediata e direta como é o caso da linguagem, seja de uma forma indireta e gradual, por exemplo o pensamento crítico. Vale a pena referir que a aquisição de competências, no geral, é um trabalho gradual e, como tal, ainda que já se possa encontrar nos alunos as referidas competências, elas não se limitam ao simples “adquirir” mas permitem uma evolução, ou seja, ainda que determinado aluno já manifeste um pensamento crítico e criativo, visível num relatório por ele escrito, nada impede que o vá melhorando e desenvolvendo ao longo do ano. No mesmo sentido, se determinado aluno ainda não manifesta ter adquirido tal competência, não significa que não seja capaz de atingi-la, mas talvez só precise de mais tempo e formação para o fazer.

No âmbito desta componente – Programa da disciplina – devemos mencionar ainda um documento publicado pela Direção Geral do Ensino no início do ano que faz a

articulação das Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos. Este documento, após apresentar as competências e respetivas áreas – sejam específicas da disciplina, ou transversais aos ciclos de ensino – apresenta para cada um dos módulos que organizam o programa da disciplina, as respetivas aprendizagens essenciais e propõe estratégias a desenvolver orientadas para o Perfil dos Alunos (identificando os descritores de cada um). Ainda que seja um documento muito rico em propostas e informação, de alguma forma ele pode tornar-se um pouco dispersante na medida em que, se não se excluiu o programa da disciplina, ele vem reforçar alguns conteúdos sem que se entenda realmente a maior ou menor relevância daqueles que não são mencionados. Por outro lado, uma vez que se pretende dar autonomia às escolas, ao propor tantas estratégias a desenvolver, fica-se sem saber se estas aprendizagens devem ser desenvolvidas das formas mencionadas ou se há abertura para trabalhar outras, ou pelo menos de outra forma. Por outro lado, a grande questão que acaba por ficar em aberto prende-se em saber se será efetivamente justo que alunos que ao longo de dois anos foram trabalhando competências, de acordo com as aprendizagens essenciais, sejam avaliados por um exame final pensado para alunos que trabalharam com metas e objetivos de conhecimentos. Na verdade, está-se a aplicar o mesmo instrumento de avaliação para duas pedagogias distintas.

O outro "registo", ou linha de ação, através do qual se desenvolveu o trabalho desta disciplina, diz respeito às aulas no exterior, e aqui entramos nos pontos B e C – Programa Cultural e Visitas de estudo. Muitas aulas decorreram no exterior do Colégio, como por exemplo visitas de estudo ou a participação em atividades culturais. Houve também algumas aulas, no colégio ou no exterior, com algum convidado. Por exemplo, como já foi referido, no início do ano, para trabalhar o módulo motivacional da disciplina foi convidado um curador de um Espaço Cultural do Porto (SILO) para nos falar sobre "O que é a Arte... Como ver uma obra de Arte", o Dr. Nuno Sarmento. Por outro lado, houve também a oportunidade de fazer um cruzamento com outras disciplinas, concretamente com Português e Filosofia, sendo que os professores dessas disciplinas lecionaram duas aulas sobre conteúdos que eram transversais aos programas das respetivas disciplinas. Não restam dúvidas que as aulas de campo, ou com convidado, demonstraram ser um excelente método de apreender de maneira diferente. Aliás quando analisarmos a avaliação da disciplina feita pelos alunos, teremos oportunidade de comprovar isso mesmo.

Através dos relatórios que os alunos foram escrevendo sobre estas visitas e atividades, todos, ainda que em níveis ligeiramente diferentes, demonstraram como de facto apreenderam e alcançaram os objetivos de cada visita – talvez em alguns casos sem que eles próprios se dessem conta de que estavam a desenvolver tantas competências.

Tomemos então em atenção as atividades desenvolvidas em contexto exterior à sala de aula. Veremos de seguida as várias iniciativas, criadas no quadro desta disciplina, que vão ao encontro dos objetivos do projeto *Smart Choices*.

4.2.2. Iniciativas

A participação em "atividades culturais" foi um dos pontos centrais desta disciplina. O objetivo fundamental destas atividades foi permitir aos alunos entrar em contacto com experiências variadas do mundo da Arte, procurando assim ajudar cada aluno a alargar o seu leque de conhecimento e experiências culturais, desenvolvendo a sensibilidade estética e artística, tão relevante no âmbito desta disciplina.

No primeiro período, após uma palestra com um músico profissional (violoncelista da Casa da Música) que apresentou a obra de Mozart e toda a construção do Requiem, os alunos tiveram oportunidade de assistir ao concerto "Requiem de Mozart" na Casa da Música. Do mesmo modo, no segundo período, a atividade cultural esteve focada no teatro, desta vez assistindo à peça "Macbeth" (de William Shakespeare) no Teatro Nacional São João no Porto. Por fim, no terceiro período, para além da viagem a Paris (onde os próprios alunos apresentaram à turma obras de arte ou locais/monumentos de interesse cultural relevante) visitaram uma exposição de pintura no SILO – espaço cultural –, intitulada "Silêncio", do artista Domingos Loureiro. Nesta visita, para além da exposição de pintura, teve lugar uma conversa informal com o próprio artista da exposição que falou sobre a sua obra e o contexto artístico atual – nacional e internacional.

Estas atividades, que compuseram o programa cultural da disciplina, tiveram uma relevância destacada pois eram a ocasião especial de cada aluno entrar em contacto direto com o mundo da arte, ou seja, fazer a ponte entre o teórico – aquilo que se via e estudava em aula – e o prático, presenciar um espetáculo, uma exposição, e assim vivenciar aquilo que se começou por apreender em aula. Por outro lado, estas tinham como objetivo

fomentar em cada um o gosto pela Arte, abrir os horizontes e dar a cada um a possibilidade de fazer uma atividade diferente.

Apresentamos de seguida, uma descrição e análise mais detalhada de cada uma destas três atividades culturais.

Atividade Cultural 01 - Concerto Requiem de Mozart

A atividade cultural do primeiro período esteve relacionada com a Música e o espetáculo, concretamente foi proposto aos alunos assistirem ao concerto do Requiem de Mozart interpretado pela Orquestra Sinfónica da Casa da Música. Foram também convidados os pais dos alunos que estivessem interessados em participar.

Identificação da ação	Motivação e enquadramento prévio	Data e Local da atividade	Objetivos da atividade	Avaliação
Concerto sinfónico do Requiem de Mozart interpretado pela orquestra sinfónica e coro da Casa da Música	Palestra e conversa com músico (Violoncelista) sobre a vida e obra de Amadeus Mozart no Colégio Cedros, dia 3 de Novembro de 2017	4 de Novembro de 2017 na Casa da Música (Porto)	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o encontro com o mundo da Arte e da Cultura • Desenvolver a sensibilidade estética • Promover o contacto com o mundo da música e espetáculo • Desenvolver a relação com a cultura Barroca • Refletir sobre a importância social e cultural da Arte. 	Relatório reflexivo sobre a atividade experienciada a publicar no Blog pessoal dos alunos

Quadro 4: Planificação da atividade cultural *Concerto Requiem de Mozart* no âmbito da disciplina de História da Cultura e das Artes no Colégio Cedros.

Na planificação acima, sobre esta atividade, podemos encontrar descritos os objetivos centrais desta ação. Como podemos verificar, os objetivos que justificam esta atividade vão ao encontro das competências desenhadas para o projeto *Smart Choices* e, concretamente para a disciplina de “História da Cultura e das Artes”.

O balanço feito pelos alunos, visível nos seus relatórios reflexivos, foi, na sua totalidade, positiva (dois alunos não puderam estar presentes nesta atividade e como tal não escreveram o respetivo relatório). Na verdade, vários alunos manifestaram estar reticentes quanto a esta atividade pois nunca tinham participado num evento deste género. Contudo, após terem experienciado manifestaram uma grande satisfação e surpresa. Citamos agora alguns excertos dos relatórios de alguns alunos que põem em evidência esse agrado generalizado, bem como mostram algumas descrições do espetáculo.

A experiência cultural a que assisti é massiva, no sentido em que enche a sala com a sonoridade de todos aqueles instrumentos e que a mim me deixou muito satisfeito e fascinado. É de uma extrema beleza a forma como juntos aqueles instrumentos formam uma melodia tão perfeita e delicada. É de realçar a maneira como os músicos podem variar na música, umas vezes parece que estão zangados e gera-se um enorme caos. Noutros andamentos, atinge-se um nível de pureza e perfeição dignas de um paraíso...

Por nunca ter assistido a nenhuma obra de Mozart, fiquei surpreendido pois gostei bastante da música porque foge à música que ouço no dia-a-dia e desperta-nos sentimentos como a tristeza e a melancolia, dado que se trata de música fúnebre...

Aquele concerto foi exatamente o oposto do que eu estava à espera. Se por um lado, pensei que iria ser algo deveras monótono e desinteressante, no final o meu coração encheu-se de pena por a obra ter terminado. Foi, sem sombra de dúvidas, algo magnífico que serviu de impulso e motivação para assistir a outros eventos culturais deste calibre...

Não sendo um estilo de música muito presente na minha vida, é sempre bom conhecer e apreciar não um mas sim vários tipos de música diferentes, esta visita proporcionou-nos isso mesmo. Por isso mesmo é que considereei uma boa experiência...

Estou certo de que a experiência cultural, a que tive a oportunidade de assistir, foi extremamente enriquecedora não só a nível cultural, uma vez que me ajudou a compreender melhor a música do período clássico e a sua interpretação, como também a nível espiritual, dado que me levantou questões sobre o que é a morte e o juízo final por que todos passaremos...

Penso que é também de referir que vários alunos, nos seus relatórios, mencionaram – quando questionados sobre o interesse social desta experiência – que ela seria importante na medida em que as pessoas deviam ter possibilidade de alargar a sua formação cultural. Por outro lado, vários foram também os alunos que tendo vivido esta experiência, defendem que qualquer pessoa, ainda que habitualmente não se dedique a este tipo de atividades, deveria fazê-lo pelo menos uma vez a título de experiência.

Com efeito, os relatórios escritos pelos alunos manifestaram, na sua maioria uma certa surpresa pelo impacto que a obra causou. De facto, todo o ambiente e a própria peça, pelo carácter majestoso que ostenta, impactou os alunos tendo como resultado uma maior abertura a futuras atividades deste género. Aliás não deixa de ser interessante notar como a capacidade de os alunos refletirem e descreverem as atividades culturais melhorou desta para a seguinte.

Atividade Cultural 02 - Peça de Teatro Macbeth de William Shakespeare

Dando continuidade ao desenvolvimento do programa cultural, no 2º período, a atividade proposta esteve focada no mundo do Teatro e espetáculo. Com efeito, optámos por assistir à representação da peça “MacBeth” de Shakespeare que teve lugar no Teatro Nacional São João, no Porto. Novamente, esta atividade foi também aberta a pais e familiares de alunos que manifestassem interesse em participar, na ótica de envolver os encarregados de educação no processo de formação cultural dos alunos.

Apresentamos de seguida a planificação desta atividade onde podemos novamente identificar a motivação, identificação e objetivos desta ação pedagógica.

Identificação da ação	Motivação e enquadramento prévio	Data e Local da atividade	Objetivos da atividade	Avaliação
Peça de Teatro MacBeth	Aula/tertúlia com o Professor de Inglês dos alunos do 10º ano sobre a obra de Shakespeare e noções basilares de uma peça de Teatro.	23 de Fevereiro de 2018, Teatro Nacional São João, Porto.	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o encontro com o mundo da Arte e da Cultura • Desenvolver a sensibilidade estética • Promover o contacto com o mundo do Teatro e espetáculo (aspetos teóricos e práticos) • Desenvolver a relação com a cultura do século XVI inglês. • Desenvolver a capacidade de descrição e reflexão sobre as experiências vividas. • Refletir sobre a importância social e cultural da Arte. • Desenvolver o pensamento crítico e livre. • Articular relação da Arte com aspetos objetivos como o espaço e tempo em que se inserem. 	Relatório reflexivo sobre a atividade experienciada a publicar no Blog pessoal dos alunos

Quadro 5: Planificação da atividade cultural *Peça de teatro MacBeth* no âmbito da disciplina de História da Cultura e das Artes no Colégio Cedros.

Ao analisar os relatórios reflexivos dos alunos sobre esta atividade pude constatar como a sua capacidade de reflexão evoluiu. Com efeito, associado a esta melhoria, foi possível concluir como alunos manifestaram, em alguns casos, pensamento crítico em relação à atividade, isto é, alguns alunos que não gostaram tanto da atividade conseguiram explicar e justificar a sua posição. Por outro lado, com base nessas manifestações foi possível também verificar como, não só revelaram pensamento crítico, como o fizeram de uma forma livre e autónoma.

Na verdade, nesta atividade, houve alunos que se mostraram satisfeitos ao passo que outros menos contentes. De facto, a peça de teatro foi, a meu ver, mais exigente na

medida em que era uma peça demorada e com um enredo complexo. Por outro lado, o teatro acaba por ser um modelo próximo de atividades que os alunos assistem com frequência – por exemplo filmes – mas num modelo significativamente distinto. Ora, esta relação com o cinema foi feita por vários alunos o que significa que o tiveram sempre como ponto de referência.

Apresentamos agora três excertos de relatórios que revelam, na sua maioria, a descrição feita pelos alunos àcerca da experiência do Teatro: alunos que acharam a experiência importante, ainda que em alguns momentos mais maçadora. Alunos que gostaram e consideram uma atividade importante. Por fim, dois alunos manifestaram claro desagrado em relação à experiência vivida (o aluno que é autor do último excerto que se apresenta, e outro aluno).

Penso que esta experiência foi muito enriquecedora porque percebi que o teatro é um local muito bom não só para descontraírmolos mas também para passarmos um bom bocado. Por outro lado, esta peça em particular foi um bocado extensa e por isso uma parte da peça foi um bocado aborrecida...

Esta experiência cultural foi bastante única, uma vez que nunca tinha visto uma peça de Shakespeare ao vivo. O facto de o evento ter tido a participação de grandes atores só o tornou mais interessante, entre eles João Reis, um dos meus atores preferidos portugueses. De início tive a sensação de que seria entediante, mas lá me fui deixando levar e acabei por gostar, já que o dramatismo e a perfeição levada a cabo ao longo da peça (embora com um erro ou outro nas falas) foram bastante grandes, porém, a verdade é que como já tínhamos estudado a história com o professor Rogério, já conhecíamos o final emocionante e não tive a oportunidade de sentir essa reviravolta no final do teatro...

Num plano geral, esta peça de teatro foi entediante e não correspondeu de todo ao esperado. É certo que assisti a peça numa hora tardia e que já estava cansado, contudo não deixei de reparar em factos como a elevada simplicidade do cenário ou a falta de expressividade por partes dos atores. Estes foram sem dúvida os grandes motivos da minha decepção...

Em relação ao papel social desta peça na vida da sociedade, as justificações foram variadas. Na sua maioria, foram ao encontro do que tinha sido defendido nos relatórios sobre o Requiem de Mozart, ou seja, que são atividades importantes para a cultural geral das pessoas. Por outro lado, foi mais comum alunos afirmarem que esta é uma alternativa interessante para ocupação dos tempos livres, bem como uma oportunidade diferente do habitual de conhecer a história e a vida social do passado.

Na minha opinião o maior interesse que isto pode ter na vida social de uma pessoa é a questão de ser algo diferente e com qualidade que tanto pode ser um " abrir de olhos " ou não. Mesmo que não seja interessante para alguém vai ser bom que essa pessoa tenha essa experiência...

Nos dias de hoje, a vida social das pessoas, geralmente, está muito cheia e perplexa de deveres e competências, as quais nos são dadas pelo trabalho que temos. Esta obra, mais do que obra, esta arte, consegue fazer descontrair as pessoas, de um modo saudável e rentável...

Ontem, como hoje, estas peças teatrais de uma violência tão grande conseguem interagir com a nossa forma de vida, com o nosso consciente, com a nossa capacidade de dizer não...

Hoje em dia, um dos grandes entraves ao desenvolvimento da sociedade é o facto de toda a gente fazer e ter tudo o que quer (informação, diversão, entretenimento...) no imediato, o que causa o enfraquecimento da memória ao longo das gerações, que não precisam de decorar nada, e o desinteresse por aquilo que merecesse espera e a utilização de algum tempo. Neste aspecto, o teatro é um evento que fomenta o gosto por algo que não é imediato e que exige sentarmo-nos e esperar e chegar ao fim com uma enorme sensação de satisfação interior gratificante.

Devemos também mencionar que nestes relatórios os alunos mostram uma maior atenção a alguns aspetos artísticos e técnicos. Vários alunos teceram comentários em relação aos cenários, ao próprio espaço arquitetónico do teatro e, inclusive, ao modo como os atores representaram os respetivos papéis.

Por fim, importa referir, foi nos relatórios sobre a visualização da Peça “MacBeth” onde os alunos atingiram uma classificação mais alta, precisamente porque, como foi referido, foram revelando uma maior capacidade de refletir de forma ponderada e crítica. Por outro lado, tendo em conta que no teatro há uma história que é contada e por isso uma – ou mais – mensagem que é transmitida, os alunos foram capazes de refletir sobre ela. Relativamente a este aspeto, o relatório sobre o Requiem era necessariamente mais complicado pois acabava por remeter para uma posição mais de “desfrute” do espetáculo, e não tanto de interpretação. No caso “MacBeth”, de facto os alunos foram interpretando as mensagens que acharam mais relevantes, concretamente, as consequências que podem surgir com a ganância e a fome de poder e riqueza. Vejamos então alguns exemplos dessas interpretações:

No começo, quando Macbeth é o principal de Glamis, ele já está no topo da hierarquia, mas, por causa da luxúria de um poder maior, ele deixa-se corromper e assassina o rei. A peça revela os sentimentos mais íntimos de Macbeth e Lady Macbeth. Esta interpretação tratará tanto o aspeto maligno quanto as ambições de Macbeth e Lady Macbeth. O aspeto moral pode ser incluído nesta interpretação. A peça mostra que o crime não compensa, e, portanto, cada um deles, MacBeth e sua esposa acabarão por morrer...

Um dos ensinamentos é a ambição de MacBeth para ser rei é errada, dado que ele nunca chegou a ser rei. O que está em causa é a confiança dada pelo rei, que mais tarde só trouxe problemas tanto para o reino e para o seu rei, tal como para MacBeth...

Tem uma grande importância pelo compositor [por compositor deve entender-se autor] mas também pelo tema, fala de traição e arrependimento que com certeza qualquer pessoa passou...

Devemos ter um espírito íntegro para que este tipo de influências não nos possa desviar do bom caminho. As tentações de um caminho fácil, aqui representadas pelas proféticas bruxas, não são mais do que ilusões de que tudo pode ser fácil de atingir.

Atividade Cultural 03 – Exposição de pintura “Silêncio” (SILO, Espaço Cultural)

Identificação da ação	Motivação e enquadramento prévio	Data e Local da atividade	Objetivos da atividade	Avaliação
Visita à exposição de pintura “Silêncio” da autoria de Domingos Loureiro, exposta no Espaço Cultural SILO	Tertúlia/Palestra entre alunos o artista da exposição, Domingos Loureiro e o curador da Galeria, Dr. Nuno Sarmento.	22 de Maio de 2018, SILO – espaço cultural (Nortshopping, Porto)	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o encontro com o mundo da Arte e da Cultura • Desenvolver a sensibilidade estética • Desenvolver a capacidade de descrição e reflexão sobre as experiências vividas. • Desenvolver o pensamento crítico e livre. • Proporcionar o contacto direto com a Arte e o mundo envolvente (Galerias e exposições) • Desenvolver a capacidade de relacionamento interpessoal – contacto com o artista; • Desenvolver a capacidade de análise de obras de Arte. 	Relatório reflexivo sobre a atividade experienciada a publicar no Blog pessoal dos alunos

Quadro 6: Planificação da atividade cultural *Visita à exposição “Silêncio” no SILO, espaço cultural*, no âmbito da disciplina de História da Cultura e das Artes no Colégio Cedros.

A atividade cultural proposta para o terceiro período centrou-se desta vez na pintura. Foi realizada uma visita ao SILO, Espaço Cultural, com o intuito de visitar a exposição “Silêncio” da autoria do artista português Domingos Loureiro. Paralelamente, esta atividade tinha como objetivo base, não só a visita à exposição propriamente dita como proporcionar uma conversa com o galerista do espaço, bem como com o próprio artista da exposição. Este segundo objetivo visava envolver os alunos no mundo da arte, ou seja, dar a conhecer o funcionamento do mercado da Arte – lugares, agentes e meios – e, inclusive, procurar perceber a visão do artista em relação à sua própria produção, ou seja, o que pretendia trabalhar, dificuldades que poderia encontrar, expectativas em relação ao observador, etc..

Com efeito, a tertúlia, ou palestra, com o galerista e curador Nuno Sarmiento e com o artista Domingos Loureiro, serviu tanto de motivação para perceber e experienciar a exposição em questão, como de alguma forma, para fazer uma síntese da mesma. Penso que convém explicar como decorreu a visita pois a própria estratégia, ainda que arriscada, mostrou-se interessante.

Em primeiro lugar, chegando ao SILO, o curador convidou todos os alunos a andar pelo espaço de forma livre vendo as obras expostas, apenas indicou que a exposição era da autoria de um artista recente, Domingos Loureiro, e que a exposição estava composta por dois grupos – um primeiro no andar, pelo qual entramos no espaço, e um segundo no andar de baixo. O espaço em questão é em forma cilíndrica, e está na zona de acesso ao parque de estacionamento do centro comercial Norteshopping. Era uma exposição relativamente pequena, com cerca de dez obras no piso superior. Estas dez obras eram pinturas de paisagem tons de brancos, azuis e cinzentos, com um certo carácter abstrato e expressivo. O piso superior tem um pé-direito muito alto e é todo revestido a tijolo com uma abertura circular no topo. No piso inferior, estavam expostas 4 obras que representavam quatro cidades europeias, produzidas na técnica de linóleo (as quatro cidades representadas foram vítimas de ataques terroristas). O piso inferior é muito menos iluminado – apenas com focos de luz direcionados para as obras – e tem um pé direito francamente mais baixo que o do piso superior. Toda esta descrição que acabamos de fazer é importante para compreender alguns excertos dos relatórios dos alunos que analisaremos de seguida.

Após todos os alunos terem visitado de forma livre a exposição, parando mais algum tempo em alguma obra, indo à frente e voltando atrás, juntou-se toda a turma no

piso superior e teve início a conversa com o Dr. Nuno Sarmiento, galerista e curador. Nesta conversa foram então abordados o modo de funcionar de uma galeria, a compra e venda de arte. Foi também abordado o valor económico da arte, o que valoriza um artista, etc. De seguida, chegou o artista Domingos Loureiro que foi explicando aos alunos como desenvolveu o seu trabalho exposto e a sua visão sobre a atualidade do mundo da arte. Em conversa com os alunos foi focando a atenção em alguma das obras expostas explicando o que pensava enquanto trabalhava nessas pinturas. Por fim, os alunos que quiseram, tiveram algum tempo para voltar a ver alguma das obras exposta e assim terminou esta atividade.

Na sequência do que tinha sido verificado nas atividades culturais anteriores, a grande maioria dos alunos manifestou que esta foi outra experiência positiva para a sua formação. Desta vez, reforçaram que foi uma boa ocasião para perceberem o funcionamento do mundo da Arte. Foi interessante verificar que os alunos dividiram-se em dois grupos quanto ao modo como descreveram esta atividade. Alguns centram-se mais na descrição das obras que viram e as interpretações que fizeram. Outros refletiram com mais atenção sobre a conversa decorrida com o artista e o galerista. Por fim, um aspeto comum a quase todos os relatórios é que a maior parte deles acabou por dar mais atenção às obras sobre as cidades vítimas dos atentados de terrorismo. Vale a pena referir que todos os alunos que se centraram mais nas pinturas refletiram com mais atenção sobre o significado do título da exposição. Vejamos então alguns excertos que ilustram as várias ideias acima referidas.

Esta experiência foi muito enriquecedora porque, para além de poder visualizar uma exposição extremamente bela do artista Domingos Loureiro (gostei principalmente do andar de baixo), também tive a oportunidade de ouvir o artista a falar sobre as suas obras, o que foi muito bom, uma vez que saí do Silo com uma visão esclarecida do seu trabalho.

Acho que tivemos uma excelente oportunidade em ver esta exposição com uma explicação exclusiva do autor da exposição: Domingos Loureiro. Nesta ótima explicação do artista, explicou-nos também como funcionava o mercado da arte,

depois de uma introdução que nos foi feita pelo Nuno Sarmento, que nos apresentou a galeria da exposição “Silêncio”

Confesso que, no início, quando entrei no andar térreo, o tipo de quadros não me entusiasmou muito, mas no andar de baixo encontrei quatro trabalhos com os quais me identifiquei, talvez porque o pintor usou goivas para moldar os quadros e no ano passado fizemos vários trabalhos usando este tipo de material nomeadamente, esculpir o linóleo com goivas.

Desta exposição podemos tirar vários ensinamentos nomeadamente, aprender como se pode observar uma pintura de uma forma mais intelectual, mais reflexiva e mais subjetiva.

Todos os trabalhos disponíveis para observação eram fenomenais, mas aqueles que mais me fascinaram foram os da sala mais sombria, no andar inferior. As quatro gravuras que se visualizaram, são todas realizadas com bastante perfeição, se visto de longe, mas, ao ver de perto, cada golpe de goiva é confuso e não identificável ao local destinado da obra. Para me cativar mais, incorporado no tema principal da exposição – Silêncio – três das gravuras representam locais onde já houve ataques terroristas (...) Deste modo, o tema está bastante articulado a estas gravuras, uma vez que a seguir a um ataque, o silêncio é das coisas que mais se ouve.

...esta exposição, denominada “silêncio”, é uma exposição que contrasta o traço pouco definido e a predominância dos brancos e azuis claros dos quadros que se encontram no piso superior iluminado, com a escuridão e detalhe das obras expostas no piso inferior, onde a iluminação é quase nula. No piso superior, encontram-se obras, congeladas por trás de um vidro, com elementos de natureza montanhosa sem objetividade alguma. Algo marcante nestas obras é o facto da montanha não se apresentar como um elemento que normalmente é caracterizado pela sua solidez, mas sim, neste caso, como uma natureza frágil.

Sobre o impacto e papel que esta experiência poderia ter na vida social das pessoas, os alunos destacaram sobretudo o facto de se tratar de uma exposição que está no meio de um centro comercial e, neste sentido, reforçaram o fácil acesso que pode ser feito por todos. Aliás, associado a este aspeto, vários alunos sublinharam que esta seria uma exposição, ou pelo menos o espaço em si, que está aberto a todas as idades e classes sociais e, como tal, valorizaram a democratização do acesso à Arte como uma mais valia deste espaço.

É bastante relevante pelo facto de ser uma inovação ter uma exposição ao lado de um centro comercial, onde, depois de as pessoas fazerem as compras, ou almoçar, podem vir assistir a uma ótima exposição, que nos transmite calma e serenidade, que algumas pessoas procuram constantemente, e que agora, está bastante acessível...

A galeria estando inserida num Centro Comercial permite que pessoas de vários estratos sociais a possam visitar facilmente. Isto permite que as pessoas ao satisfazerem as suas necessidades de consumo, possam também cultivar, a pouco e pouco, o seu espírito, aumentando o seu gosto por atividades culturais.

Na minha opinião todas as exposições de arte têm interesse na vida pessoal das pessoas, mesmo que seja apenas para alargar os horizontes. Este espaço em particular tem ainda mais valor porque valoriza artista que estão a imergir e não os mesmos de sempre.

Resta-nos concluir que esta foi uma atividade cultural com um balanço positivo – agora por parte dos professores – pois foi possível comprovar, através dos relatórios, como os objetivos propostos para a atividade foram alcançados. Na verdade, é cada vez mais notório na maioria dos alunos a capacidade de refletir sobre atividades artísticas e, sobretudo, que eles próprios tirem conclusões sobre elas. Do mesmo modo que tinha acontecido noutra atividade cultural, houve um aluno que manifestou uma certa desilusão em relação a atividade conseguindo, contudo, explicar e fundamentar que esperava mais da exposição.

Por fim, penso que devemos mencionar que tendo em conta o carácter subjetivo de uma reflexão, a avaliação e análise dos relatórios torna-se por vezes difícil, sobretudo aquando da atribuição de uma nota ou estabelecimento níveis. Se verificamos que os alunos vão alcançando os objetivos propostos para cada atividade, tal é possível de fazer tendo em conta todo o relatório no seu conjunto, bem como tendo em conta o percurso que o aluno tem vindo a fazer, ou seja, tendo também em conta os relatórios que escreveu anteriormente.

Além das atividades culturais, em que a turma participou, ao longo do ano foram realizadas sete visitas institucionais enquadradas pela disciplina de História da Cultura e das Artes. Estas visitas tinham como principal objetivo proporcionar contactos com o mundo de trabalho, fomentar uma abertura de horizontes para conhecer diferentes realidades sociais e profissionais. Paralelamente, visavam reforçar a capacidade de análise e pensamento crítico aquando do conhecimento de diferentes realidades profissionais na vida em sociedade. Assim, as visitas foram também ao encontro do objetivo de proporcionar uma formação destinada a refletir no papel de cidadãos ativos que os alunos devem ir assumindo.

Uma vez que a realização, acompanhamento e avaliação destas visitas esteve a cargo de outro professor que não eu, e por de alguma forma estas atividades terem uma relação mais distante com a formação cultural de “História da Cultura e das Artes”, parece-nos adequado limitar-nos a indicar quais foram as visitas realizadas e, depois indicar também o sistema de avaliação e resultados. Assim, foram feitas visitas às seguintes instituições: Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Sonae (Maia); Casa da Música (Porto); Tribunal São João Novo (Porto); Gaiurb (Vila Nova de Gaia); Teatro Nacional São João (Porto); Centro Gestão Integrada (Porto). Note-se também que algumas visitas acabaram por ter um certo enquadramento das atividades culturais, por exemplo a visita à Casa da Música ou ao Teatro Nacional São João.

Importa explicar que, relativamente às visitas e atividades culturais realizadas, os alunos realizaram relatórios sobre as mesmas, como já foi sendo referido ao longo da análise das atividades culturais. De facto, no início do ano, cada aluno criou um blog pessoal (na plataforma online *wordpress*) no qual foi publicando um relatório por cada visita ou atividade cultural realizada, bem como os relatórios relativos à disciplina de “Turma e Cidadania”. Estes relatórios foram o modo adequado para desenvolver a capacidade reflexiva dos alunos, ou seja, pretendia-se com estes instrumentos, ajudar os

alunos a refletir sobre significados retirados das experiências culturais vividas. Na mesma ordem de ideias, os relatórios reflexivos iam ao encontro de outros objetivos deste projeto, nomeadamente permitir aos alunos espaço e instrumentos para exercer e desenvolver o seu pensamento crítico com uma maior liberdade intelectual, na perspetiva da construção autónoma de conhecimento. Desta forma, os relatórios, bem como os trabalhos escritos ou orais, permitiram uma maior diversidade de estratégias, e de sistemas de avaliação, desta disciplina.

Por outro lado, estes relatórios serviam como instrumento de avaliação distribuída da disciplina. Foram construídos dois guiões base para a redação dos relatórios, um sobre as visitas institucionais, outro sobre as atividades culturais.

Os relatórios sobre as visitas institucionais deviam dar resposta, ou pelo menos poderiam seguir esse esquema, às seguintes questões:

1. *O que é que te marcou na visita que realizaste?*
2. *Destaca três frases que ouviste na visita e justifica cada uma delas.*
3. *Enuncia 5 palavras chave com as quais caracterizarias esta instituição.*
4. *Qual a importância e o impacto da instituição na sociedade/comunidade?*

Desta forma, os alunos procuravam construir um texto no qual descreviam a visita realizada e refletiam sobre o papel dessa instituição no contexto social em que se inserem. Por outro lado, permitia que manifestassem a sua experiência e visão pessoal sobre instituição e por isso se perguntava “o que te marcou”, “três frases que ouviste”, etc.

Sobre as atividades desenvolvidas no programa cultural, os relatórios tinham como base as seguintes questões:

1. *Como descreverias a experiência cultural a que assististe?*
2. *Qual o interesse desta obra para a vida social das pessoas?*
3. *Como convencerias ou que argumentos utilizarias para convenceres outra pessoa a vir assistir a este evento?*

Como se pode ver, no caso das atividades culturais, as questões estiveram especialmente orientadas para uma opinião pessoal, através da qual, se explica a visão geral sobre a obra – questão 1 por exemplo – mas refletem, de forma mais profunda, sobre significados que se podem retirar da experiência. Procurou-se com estas três questões base por uma parte orientar o trabalho dos alunos pois inicialmente estavam receosos

sobre o quê e como escrever sobre uma atividade deste género, e por outra parte, deixar espaço suficiente para a livre opinião e reflexão.

Foi interessante ir verificando como os alunos manifestaram, nos relatórios que escreveram, o facto de a participação nestas atividades terem sido uma mais valia na sua formação, através das quais, perceberam um pouco mais sobre o mundo da arte. Por outro lado, todos apresentaram finalidades variadas sobre o interesse das respetivas obras para a vida social das pessoas, reiterando o argumento de ser uma alternativa interessante aos tempos livres das pessoas. Sobre a terceira questão, o tipo de resposta foi muito variado consoante as atividades e os próprios alunos. Note-se que a terceira questão tinha como objetivo conduzir os alunos a construir um texto que justificasse a pertinência da atividade com pessoas exteriores a ela.

Relativamente à avaliação destes relatórios, tendo em conta o carácter subjetivo dos mesmos, estabeleceu-se uma avaliação mais simples, composta por quatro classificações: um relatório fraco equivaleria a 9 valores, um relatório suficiente traduzia-se em 13 valores, um bom relatório em 17 valores e, por fim, um muito bom ou excelente relatório correspondia a 20 valores. Na prática fez-se uma avaliação mais qualitativa depois convertida numa escala de valores quantitativa. Eram avaliados, para além do cumprimento dos prazos de entrega dos relatórios, a correção do texto, a organização formal, e a clareza e “profundidade” das reflexões e a capacidade de relacionar temas e assuntos (comuns ou exteriores ao âmbito da cultura).

4.2.3. Avaliação dos alunos

É agora o momento de descrever e analisar o sistema como os alunos foram avaliados nesta disciplina. No seguinte quadro, por mim desenhada, são apresentados todos os elementos de avaliação da disciplina, distribuída por momentos de avaliação. Através dela pode-se verificar o peso percentual de cada um dos elementos.

Convém referir que no Colégio Cedros, para além dos momentos formais de avaliação por período, são feitas avaliações intermédias, e neste sentido, há 5 momentos

de avaliação ao longo do ano que são publicados e partilhados com os encarregados de educação e perceptores – a 1ª e 2ª avaliação no primeiro período, a 3ª e 4ª avaliação no

Elementos de avaliação | História e Cultura das Artes
2017/2018

1ª e 2ª AVALIAÇÃO 1º período - Setembro a Dezembro	Trabalho escrito Um caso prático sobre uma obra de arte da Cultura Grega	10%	3ª AVALIAÇÃO 2º período - Janeiro e Fevereiro	Apresentação oral Um caso prático sobre uma obra de arte Medieval	30%	
	Teste de avaliação (modelo de exame de nacional)	20%		5ª AVALIAÇÃO 3º período - Abril a junho	Relatório da visita ao Tribunal de São João Novo	35%
	Relatório sobre o concerto "Requiem de Mozart" (Atividade Cultural do 1º trimestre)	35%			Relatório da visita à biblioteca da FLUP	11%
	Relatório da visita à biblioteca da FLUP	11%			Relatório à sede da Sonae	12%
	Relatório à sede da Sonae	12%			Relatório da visita à Casa da Música	12%
	Relatório da visita à Casa da Música	12%			Relatório da visita Gaiaurb	35%
4ª AVALIAÇÃO 2º período - Fevereiro e Março	Teste de avaliação (modelo de exame de nacional)	30%	Apresentações orais Apresentações de um obra de arte, local ou monumento durante a viagem de estudo a Paris	10%		
	Relatório sobre a Peça de Teatro "Macbeth" (Atividade Cultural do 2º trimestre)	35%	Relatório da visita ao centro de Gestão Integrada do Porto	35%		
	Relatório da visita ao Teatro Nacional de São João	35%	Teste de avaliação (modelo de exame de nacional)	20%		
			Relatório da visita ao SILO - Espaço Cultural (Atividade Cultural do 3º trimestre)	35%		

2º período, e a 5ª avaliação que corresponde ao 3º período.

Quadro 7: Distribuição e elementos de avaliação da disciplina de História da Cultura e das Artes no Colégio Cedros.

Em relação aos vários elementos de avaliação, aos quais foram sujeitos, ficou claro que os alunos valorizaram mais os relatórios e trabalhos e não tanto os testes. Em parte porque tinham consciência que os testes tinham um peso inferior na nota final, mas também porque os relatórios – bem como os trabalhos escritos ou orais – dão espaço aos alunos para manifestarem os aspetos em que são melhores. Contudo, é também de notar, através da seguinte tabela, que a média dos testes subiu de período para período. A justificação mais simples que podemos indicar para tal subida poderia ser o facto de os alunos terem estudado mais, e assim preparado melhor este elemento de avaliação. Por outro lado, esta subida em parte deve-se à crescente capacidade que os alunos vão adquirindo sobre a análise de imagens – perguntas que habitualmente têm maior cotação no teste. Por fim, não devemos perder de vista que se trata de uma turma dos

agrupamentos de Ciências e Economia e como tal é natural que tenham menos aptidão para responder a um teste de História do Ensino Secundário.

Momento de avaliação	Elemento de avaliação	Média
1ª e 2ª avaliação	Caso prático (Grécia)	15,63
	Teste de avaliação	12,81
	Relatório Requiem de Mozart	15,9
	Relatório da visita à Biblioteca da FLUP	15,9
	Relatório da visita à Sonae	17,2
	Relatório da visita à Casa da Música	13,55
3ª avaliação	Trabalho sobre Românico	16,4
	Relatório da visita ao Tribunal São João Novo	15,65
	Relatório da visita à Gaiaurb	15,2
4ª avaliação	Teste de avaliação (Gótico)	13,52
	Relatório Macbeth	17,45
	Relatório da visita ao Teatro Nacional São João	15,8
5ª avaliação	Apresentação (local/monumento em Paris)	16,8
	Apresentação (de uma obra de pintura em Paris)	15,95
	Relatório da visita ao Centro Gestão Integrada	17,35
	Teste de avaliação (Renascimento)	14,21
	Relatório à exposição "Silêncio" (SILO)	s/ resultados

Tabela 9: Médias de resultados de avaliação da disciplina de História da Cultura e das Artes.

Um outro dado interessante refere-se aos relatórios das atividades culturais. Nestes os alunos, no geral, não só mostraram mais empenho – visível na elaboração mais cuidada dos relatórios – como atingiram em maior número, resultados melhores e por isso uma média superior. Podemos constatar que a média mais alta de todos os elementos de avaliação foi o relatório do “Macbeth”. Convém explicar que o relatório sobre o “Requiem” tem um valor mais baixo pois houve dois alunos que não tendo participado na atividade acabaram por não entregar o relatório e como tal tiveram 0 nessa avaliação – se excluíssemos esses dois alunos a média seria 17,7.

Resta dizer que os alunos alcançaram avaliações muito positivas atingindo assim os objetivos académicos que tinham sido marcados no início do ano. Os resultados revelam o empenho dos alunos na disciplina bem como a gradual melhoria nos relatórios desenvolvidos.

5. Reflexão sobre o processo

Após termos feito uma detalhada narração sobre todo o desenvolvimento da disciplina de História da Cultura e das Artes, enquadrada no Projeto *Smart Choices*, é agora o momento de refletir sobre o processo no seu todo.

Não restam dúvidas de que se tratou de um projeto muito audaz e inovador pois foi efetivamente a criação de um modelo muito original e bem enquadrado no atual contexto do ensino português e europeu. A meu ver, todos os objetivos propostos para esta disciplina fizeram uma boa articulação entre o projeto educativo do estabelecimento de ensino em questão, os objetivos gerais do projeto *Smart Choices* e o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória. Na verdade, a procura de contribuir de uma forma mais completa para a formação cultural e humana dos alunos do Colégio Cedros, e o modo como tal propósito foi concretizado leva-me a concluir que este projeto tem, efetivamente, todos os requisitos necessários para ser tomado como exemplo ou modelo para projetos similares. A meu ver, os objetivos delineados – o proporcionar o encontro com o mundo da Arte e da Cultura, capacitar os jovens para o futuro mundo de trabalho, o desenvolvimento de tantas competências-chave, etc – são, sem dúvida, muito audazes, sobretudo tendo em conta a visão funcionalista e materialista da sociedade atual, apenas focada em resultados objetivos, em esforçar-se naquilo que traz benefícios imediatos. Por outro lado, não podemos esquecer que todo o projeto foi desenvolvido com uma turma de alunos das áreas de Ciências e Economia, e como tal foi feito um certo equilíbrio sabendo que se estava a propor aos alunos algo diferente das suas escolhas específicas.

Relativamente à planificação da disciplina, penso que foi elaborada de uma forma racional e prática, indo ao encontro dos objetivos da disciplina. Contudo, como veremos de seguida, foi tomando lugar a sensação – tanto por parte dos alunos como por parte dos professores – que quatro tempos letivos por semana seria demasiado, sobretudo tendo em conta o trabalho de todas as outras disciplinas e o facto de esta ter um carácter de formação complementar. Com efeito, no início do ano optou-se por esta distribuição letiva pensando que seria necessário abordar aprofundadamente os conteúdos do programa – sobretudo pensando que haverá alunos que poderão vir a fazer exame nacional à disciplina – com as restantes atividades previstas para desenvolver no âmbito de História da Cultura

e das Artes. Na verdade, foi de facto cumprida a planificação anual da disciplina. No entanto, talvez também tivesse sido possível com uma carga horária semanal mais leve.

Importa explicar, ainda que o veremos quando analisarmos de seguida as respostas aos questionários, que esta disciplina significou uma carga pesada de trabalho e estudo para os alunos e como tal, a possibilidade de reduzir no futuro o número de tempos letivos foi sendo ponderada.

Ainda no quadro da planificação, posso agora concluir que as atividades culturais e as visitas institucionais foram bem escolhidas e planeadas. Penso que o vasto conjunto de programas permitiu um leque variado de atividades que, ao longo do ano, ajudou os alunos a desenvolverem as competências propostas. O sistema de avaliação por relatórios pareceu-me igualmente adequado e, sobretudo, revelou-se um bom meio de acompanhamento dos alunos e de verificação das competências que vinham desenvolvendo. De facto, tendo agora a perspetiva de todo o ano é interessante verificar como os alunos conseguiram explorar as atividades de forma a atingir os objetivos propostos e assim crescer na sua formação. Por outro lado, menos positivo foi a articulação da disciplina com as visitas institucionais. De algum modo, ficou uma certa sensação que elas foram “coladas” a História da Cultura e das Artes, tendo uma relação muito diluída com as aulas da disciplina.

Fazendo um balanço do desenvolvimento de todo o processo no decorrer do ano letivo concluímos que foi uma experiência muito positiva, exigente e construtiva. O modo como se desenvolveu a disciplina foi sendo cada vez mais exigente para os alunos pois tiveram de articular todo o trabalho que a disciplina implicou com as restantes responsabilidades das outras disciplinas. Por outro lado, foi exigente pois era pedido aos alunos mais do que estavam habituados a dar, era pedido que se dedicassem a áreas distintas dos seus interesse e ocupações habituais. Mas precisamente por isto, e por ver como os alunos – sendo devidamente acompanhados pelos respetivos perceptores – corresponderam ao que lhes foi proposto, concluímos que foi efetivamente um processo construtivo, em que verificámos como os alunos foram progredindo no desenvolvimento das competências desenhadas para o projeto. Assim, podemos acabar por concluir como esta foi uma experiência muito positiva que se revela efetivamente uma mais valia para a formação dos alunos

Questionário sobre História da Cultura e das Artes

No dia 4 de Junho de 2018 foi solicitado a todos os alunos que frequentaram a disciplina de “História da Cultura e das Artes” para responderem a um breve questionário sobre esta disciplina. Foi explicado que este questionário tinha dois objetivos centrais: por um lado para servir de instrumento da análise do projeto para a investigação presente; por outro lado, a direção do Colégio Cedros tinha solicitado a realização de um questionário para recolher opiniões dos alunos sobre o funcionamento da disciplina, apurar algum aspeto que os alunos vissem interessante retificar, etc.

O questionário foi respondido por todos os alunos da disciplina, ou seja 20 alunos, todos do sexo masculino, entre os 15 e 16 anos. Para garantir a imparcialidade das respostas, o questionário era respondido de forma anónima.

Inicialmente tinha pensado elaborar um questionário base todo feito através de escolhas múltiplas, contudo uma reflexão mais ponderada e em conversa com os outros professores, acabei por elaborar um questionário com a maior parte das perguntas com resposta aberta precisamente para permitir aos alunos que explicassem a sua visão e reflexão sobre a disciplina. Interessava não só apurar se os alunos viam interessante ou não, o modo como a disciplina funcionou, mas o porquê das suas respostas.

Relativamente às questões selecionadas para o questionário, procurou-se por um lado averiguar se os alunos se deram conta das capacidades que foram desenvolvendo ao longo do ano. Por outro lado, incorporámos no questionário aspetos que os alunos com alguma frequência manifestaram preocupação ou descontentamento, nomeadamente a carga de trabalho que a disciplina implicou e também a questão do sistema de avaliação.

Para uma adequada análise do relatório apresentaremos para cada questão uma tabela simples que indicam os resultados das questões de uma forma imediata e explicaremos, para cada uma, as categorias de justificações que os alunos apresentaram. Para uma mais fácil leitura, indicamos no início de cada tabela a pergunta feita aos alunos.

Pergunta 1: Consideras que a disciplina de História da Cultura e das Artes está a ser um bom contributo para a tua formação cultural e humana? Porquê?	
Resposta	Número de respostas
Sim	17
Não	1
Não sei dizer	1
Apenas as visitas (as aulas não)	1

Tabela 10. Respostas à pergunta 1 do questionário sobre História da Cultura e das Artes.

Esta primeira questão, de um campo mais alargado, procura ajudar os alunos a darem a sua opinião sobre o objetivo central desta disciplina. Como podemos ver, a grande maioria dos alunos (17 em 20) considerou a disciplina de “História da Cultura e das Artes” um contributo benéfico para a sua formação cultural. Um aluno considerou que, embora não justificando, que na sua opinião esta foi uma disciplina maçadora e pouco motivante. O aluno que optou por não dar uma resposta indicou que até ao momento não se sente capaz de afirmar se esta disciplina será ou não um bom contributo para a sua formação (apenas no futuro o poderá dizer, afirma). Por fim, um outro aluno afirmou que as diferentes atividades culturais e as visitas, sim estão a ser um bom contributo, contudo considera que as aulas não acrescentam um contributo significativo à sua formação.

Relativamente às justificações que os alunos apresentaram sobre o porquê desta disciplina estar a ser um bom contributo, as respostas foram variadas mas com vários pontos comuns. Neste sentido, estabelecemos quatro categorias de resposta – sendo que alguns alunos deram mais que uma justificação. Catorze alunos referiram que esta disciplina está a fazer crescer e desenvolver a sua cultural geral, especialmente artística. Cinco alunos referiram que é uma boa ajuda para compreenderem melhor quando fazem visitas ou viagens culturais. Também cinco alunos referem uma abertura de horizontes, ou seja, esta disciplina na opinião deles está a contribuir para olharem e refletirem sobre áreas a que não tinham dado importância anteriormente. Por fim, há também um aluno que refere que para além da formação cultural, a disciplina está ajudá-lo a desenvolver mais capacidades pessoais.

Pergunta 2: Tem sido difícil articular esta disciplina com as obrigações/trabalhos das restantes disciplinas? Explica a tua resposta.	
Resposta	Número de respostas
Sim	15
Não	5

Tabela 11. Respostas à pergunta 2 do questionário sobre História da Cultura e das Artes.

Esta segunda questão foi ao encontro de uma opinião que os alunos foram manifestando ao longo do ano. Como podemos ver 15 alunos reconhecem que foi difícil articular todos os deveres e trabalhos que esta disciplina implicou com as restantes disciplinas do seu currículo. Os quinze alunos que respondem que “sim”, explicam todos que uma vez que a disciplina exigiu muitos relatórios e testes para avaliação, foi complicado gerir os restantes estudos de preparação para os outros testes. Os alunos referiram que era precisamente na habitual época de testes que tinham uma carga de trabalho, em geral, muito exigente.

Com efeito, este é de facto um aspeto que penso que terá de ser revisto no futuro pois, ainda que todas as atividades tenham sido interessantes, não se pretende prejudicar o funcionamento das outras disciplinas. Ora, reconhecendo que esta disciplina é um acrescento ao currículo, deve ser pensada de forma a ser um contributo positivo e evitar que os alunos a vejam como mais um sinal de trabalho e esforço exagerado.

Pergunta 3: É benéfico para a disciplina haver três professores?	
Resposta	Número de respostas
Sim	15
Não	2
Não sei dizer	3

Tabela 12. Respostas à pergunta 3 do questionário sobre História da Cultura e das Artes.

Como foi referido anteriormente, esta disciplina foi lecionada por três professores de áreas sensivelmente distintas. Na sua maioria, quinze, os alunos classificam o facto de haver três professores como algo benéfico para a disciplina. Os dois alunos que indicam que não consideram benéfico chegaram a justificar a sua resposta defendendo que por vezes havia uma certa descontinuidade da linha de pensamento. Dos alunos que optaram

por também justificar o seu “sim”, indicam que foi interessante pois percebia-se que cada um dos professores dominava especialmente bem o tema que explorava com os alunos.

Pergunta 4: Dos 5 módulos que estudaste qual foi o que gostaste mais? Porquê?	
Resposta	Número de respostas
Módulo 1 – Cultura da Ágora	3
Módulo 2 – Cultura do Senado	0
Módulo 3 – Cultura do Mosteiro	0
Módulo 4 – Cultura da Catedral	3
Módulo 5 – Cultura do Palácio	10
Nenhum	1
Sem resposta	3

Tabela 13. Respostas à pergunta 4 do questionário sobre História da Cultura e das Artes.

Esta quarta questão surgiu com o intuito de perceber qual teria sido o conteúdo que os alunos tinham tido mais gosto em estudar, tendo em conta que no espaço de um ano se estudaram culturas distintas. Começando por aqueles que não têm resposta, afirmaram não saber dizer ao certo qual foi aquele módulo que mais gostaram, possivelmente porque não consideraram nenhum especialmente interessante ou até por terem considerado todos igualmente cativantes. Claramente o módulo mais apreciado foi o último que diz respeito ao Renascimento.

As respostas a esta questão permitiram que no futuro se repense como se pode trabalhar de uma forma mais cativante os módulos que tiveram números mais baixos ou nulos. Neste sentido, desde já podemos comprovar como a realização deste tipo de questionários que faz um balanço da disciplina se pode tornar sempre muito proveitoso para melhorar o desempenho da disciplina e consequentemente o desempenho dos alunos.

Pergunta 5: Qual, ou quais, foram as atividades culturais que achaste mais relevantes para a tua formação?	
Resposta	Número de respostas
Concerto Requiem de Mozart	8
Peça de Teatro MacBeth	8
Exposição de pintura “Silêncio”	2

Visita à biblioteca da FLUP	1
Visita à Casa da Música	1
Visita ao Centro de Controlo e Tráfego do Porto	1
Apresentações orais	1
Visita ao Teatro Nacional São João	1
Visita à sede da Sonae	1
Visita ao Tribunal São João	1
Visita à Gaiaurb	1

Tabela 14. Respostas à pergunta 5 do questionário sobre História da Cultura e das Artes.

Relativamente à questão cinco, um primeiro aspeto que podemos desde já destacar é o facto de todas as atividades culturais e visitas institucionais terem sido referidas. Com efeito, é interessante verificá-lo pois demonstra como o facto de terem sido realizadas diferentes atividades permitiu que fosse possível ir ao encontro do interesse de todos os alunos. Convém também informar que a maioria dos alunos indicou duas atividades, e apenas em dois casos referiram três atividades.

As duas primeiras atividades culturais foram, com uma margem significativa, aquelas que foram consideradas pelos alunos como mais relevantes para a sua formação. Uma justificação possível para este aspeto será, entre outros, o carácter de novidade das atividades culturais, ou seja, se apesar de tudo já é frequente os alunos irem visitar alguma instituição, as habituais “visitas de estudo”, não é tão frequente ir assistir a um concerto ou a uma peça de Teatro. Aliás alguns alunos referiram essa mesma justificação.

Pergunta 6: Concordas com o modo como a disciplina é avaliada? Porquê? (<u>sugere</u> alterações ao sistema de avaliação).	
Resposta	Número de respostas
Sim	12
Não	7
Em parte	1

Tabela 15. Respostas à pergunta 6 do questionário sobre História da Cultura e das Artes.

A questão número seis, à cerca do sistema de avaliação, foi outra pergunta que ia ao encontro de apurar com maior exatidão opiniões que os alunos com alguma frequência foram manifestando ao longo do ano. Na verdade, nesta questão perguntava-se se os

alunos concordavam ou não com o sistema de avaliação adotado e pedia-se que fossem feitas sugestões a possíveis alterações no futuro. Neste sentido, sobretudo com a solicitação de sugestões – que voltará a aparecer mais adiante – pretendia-se envolver os alunos na própria planificação futura da disciplina.

Como podemos ver, doze alunos manifestam estar de acordo com o modo como a disciplina é avaliada e sete contra. Houve ainda um aluno que afirmou estar só em parte de acordo (na parte que diz respeito aos relatórios).

As sugestões dadas pelos alunos foram bastante variadas. Como tal, optamos por agrupá-las (porque algumas eram comuns) e assim estabelecemos categorias que apresentamos na coluna abaixo.

Sugestões dos alunos feitas na pergunta número 6 do questionário da disciplina	
Sugestões	Número de vezes que a sugestão é feita
Os Testes de avaliação deveriam contar mais na nota.	2
Não fazer testes, mas apenas relatórios.	5
Reformular a escala de valores de classificação de relatórios (9; 13; 17; 20) de forma a haver outros valores intermédios.	2
Reduzir a percentagem dos testes e relatórios na avaliação.	1
Reduzir o número de elementos de avaliação.	2

Tabela 16. Sugestões dos alunos solicitadas na pergunta 6 do questionário sobre História da Cultura e das Artes.

Importa referir que houve vários alunos que não quiseram fazer sugestões ao sistema de avaliação – na sua maioria os alunos que disseram estar de acordo com o sistema de avaliação, não deixaram sugestões.

O dado mais chamativo é, a nosso ver, o facto de cinco alunos sugerirem que não deveriam ser feitos testes de avaliação. Como foi possível de concluir quando apresentámos os resultados alcançados pelos alunos, tivemos oportunidade de ver como foi nos testes que os alunos tiveram resultados mais baixos. Nesse sentido, parece não ser de estranhar que alguns alunos sugiram pôr de parte esse elemento de avaliação. Por outro lado, devemos ter em conta que os testes apontam sempre para um modelo de exame e, como tal, avaliação de conhecimentos técnicos e específicos dos conteúdos abordados em

aula. Ora, para um aluno que frequenta a disciplina na procura de crescimento e alargamento da formação cultural, o rigor e preciosismo de um teste de avaliação da disciplina de “História da Cultura e das Artes” pode parecer excessivo. Por outro lado, também não deixa de ser interessante notar como há dois alunos que sugerem precisamente o contrário, isto é, que os testes de avaliação tenham um peso maior na nota. Neste caso, admito que sejam aqueles alunos que dedicam mais tempo a preparar um teste, e naturalmente terão dedicado muitas horas, e não vejam o seu esforço devidamente recompensado.

Relativamente às outras sugestões dadas, como vemos estão mais focadas na questão dos relatórios. Dois alunos sugerem que se reformule a escala de valores pois a seu ver há uma discrepância grande entre um 13 e um 17, bem como de um 17 a 20. Segundo eles, deveria ser criado uma nota intermédia (relatórios classificados com 15 valores) ou avaliar na escala de 0 a 20 valores. São também dois alunos que afirmam que há demasiados elementos de avaliação pelo que sugerem que se reduza essa carga. Por fim, há um aluno que propõe que os testes e relatórios tenham um peso menor na nota, contudo não sugere nenhuma alternativa de avaliação.

Não deixa de ser interessante verificar que na sua maioria estas sugestões apontam para uma redução da carga de trabalho. Ora como veremos de seguida essa é uma ideia que estará presente quando os alunos deixaram sugestões à disciplina no seu todo. Por outro lado, já tínhamos chegado a ver esta opinião generalizada na questão dois do questionário quando a grande maioria dos alunos manifestou dificuldade em articular o trabalho que esta disciplina implicou com os trabalhos das restantes disciplinas curriculares.

Pergunta 7: Pensas fazer exame nacional a esta disciplina?	
Resposta	Número de respostas
Sim	4
Não	12
Ainda não decidi	4

Tabela 17. Respostas à pergunta 7 do questionário sobre História da Cultura e das Artes.

A pergunta número sete era necessário fazer, em primeiro lugar, para a gestão do Colégio. Por outra parte, havia interesse em perceber quantos alunos acabaram por se envolver com a disciplina ao ponto de ponderarem usá-la com específica no seu currículo. Como vemos mais de metade da turma (12 alunos) não pretendem fazer exame final à disciplina. Relativamente aos restantes, dividem-se em metade, quatro alunos estão inclinados a fazer exame e, outros quatro alunos, ainda têm a questão em aberto afirmando que ainda não decidiram se irão ou não optar por usar esta disciplina como específica e nesse sentido fazer exame nacional.

Pergunta 8: Que sugestões gostarias de deixar para esta disciplina? (algum aspeto a mudar; algum aspeto a retirar ou acrescentar; etc.)	
Haver perguntas mais concretas para os relatórios das Atividades Culturais	1
Reduzir a carga horária semanal	10
Menos horas semanais para quem não fará exame nacional	2
Não haver testes	3
A disciplina passar a ser opcional	1
Nada a alterar	1
Reduzir matéria de arquitetura e pintura para que fique igual à de História	1
Melhorar agendamento de visitas/entrega de relatórios	2
Reduzir número de relatórios a elaborar	2
Reformular escala de valores na avaliação de relatórios	1

Tabela 18. Respostas à pergunta 8 do questionário sobre História da Cultura e das Artes.

Relativamente à questão 8, mais que uma pergunta, era solicitado aos alunos que deixassem sugestões sobre o funcionamento geral da disciplina. Como vemos, houve dez sugestões diferentes, sendo que algumas foram comuns a vários alunos. Esta pergunta oito surgiu novamente com o intuito de envolver os alunos na própria construção da disciplina, ou seja, fazer um levantamento sobre os aspetos que na perspectiva dos alunos deveriam ser melhorados ou retificados. De alguma forma, até este questionário foi ao encontro do desenvolvimento de competências e capacidades que se procurou que os alunos desenvolvessem, concretamente neste caso o pensamento crítico e livre.

Como podemos comprovar, a sugestão que foi feita mais vezes, por dez alunos, propõe que seja reduzida a carga horária semanal da disciplina (alguns alunos chegaram a indicar que talvez se pudesse retirar um ou dois tempos letivos por semana). Tendo em conta o que já tinha sido referido na pergunta número dois – e também na número seis – esta sugestão não foi propriamente uma novidade. Com efeito, esta é uma percepção generalizada dos alunos, note-se que 50% dos alunos fez esta sugestão. Como já foi explicado, os alunos manifestaram que a carga de trabalho e estudo que implica todo o projeto *Smart Choices*, ainda que interessante e benéfico, tem sido especialmente exigente. Por outro lado, sabendo que vários alunos fazem esta disciplina como algo suplementar à sua formação obrigatória, quatro tempos letivos por semana é efetivamente significativo, quanto mais não seja porque é o mesmo tempo que têm as disciplinas de formação geral ou específica, às quais terão de ir a exame e usá-lo como prova de ingresso para o acesso ao ensino superior. Na prática, parece-me que muitos alunos não concordam que se dê à disciplina de “História da Cultura e das Artes” igual importância à que se dá a outras disciplinas como Matemática, Português, Biologia ou Físico-Química. Com efeito, esta ideia fica reforçada pela sugestão feita por dois alunos, que os alunos que sabem que não farão exame nacional à disciplina tenham uma carga horária mais leve.

A segunda sugestão mais frequente, feita por três alunos, já a tínhamos encontrado nas sugestões da pergunta seis – não fazer teste a esta disciplina. Uma vez que já refletimos sobre esta questão, passamos de imediato para as sugestões que dizem respeito aos relatórios e visitas. Em primeiro lugar, há um lado que solicita que sejam feitas questões mais objetivas para servirem de guião de elaboração dos relatórios das atividades culturais. É certo que são questões abrangentes mas efetivamente são assim propositadamente. Ainda sobre os relatórios e visitas há dois alunos que sugerem uma melhor planificação/calendarização das atividades exteriores porque dizem ser difícil de articulá-las quando são marcadas para períodos de testes e avaliações. Por outro lado, dois alunos referem que deveria ser reduzido o número de relatórios a elaborar. Novamente, este é um aspeto que já foi analisado anteriormente, bem como outra sugestão feita por um aluno que propõe a reformulação da escala de valores para avaliar relatórios.

Por fim, resta-nos indicar outras duas sugestões. A do aluno que propõe que a disciplina passe a ser opcional. Sobre esta sugestão ela parece-nos natural pois se um aluno não está motivado para desenvolver as várias atividades e aulas nesta disciplina, pondera porque é que a tem de fazer. Na verdade, não é uma sugestão para pôr de parte

pois seria factível que esta fosse uma disciplina opcional, realizada apenas pelos alunos que a decidissem frequentar. Contudo ela também surgiu com o intuito de fazer descobrir aos alunos as suas potencialidades, ora se não a conhecessem e sendo de uma área diferente, dificilmente optariam por fazê-la. Relativamente à última sugestão que nos falta abordar, “*Reduzir matéria de arquitetura e pintura para que fique igual à de História*”, esta é uma questão que nos ultrapassa pois é o próprio programa que dedica à História apenas o carácter de enquadramento. Para todos os efeitos, esta sugestão põe em evidência que o aluno gosta especialmente daquilo que estuda no tronco comum, e talvez menos os conteúdos relativos à Arte.

Pergunta 9: Como sabes, a disciplina de História da Cultura e das Artes foi lecionada no Colégio, entre outros motivos, para ajudar cada aluno a desenvolver várias capacidades e competências.

Das seguintes capacidades apresentadas assinala aquelas que, na tua opinião, tens desenvolvido mais ao longo do ano.

Resposta	Número de respostas
Pensamento crítico	12
Capacidade de reflexão	12
Capacidade de tomar decisões ponderadas	1
Expressão oral	0
Expressão escrita	8
Raciocínio e resolução de problemas	1
Gestão de tempo/trabalho	12
Abertura a diferentes áreas do saber	14
Relacionamento interpessoal	1
Sensibilidade estética	10
Autonomia no trabalho	8
Nenhuma das referidas	1
Outras	0

Tabela 19. Respostas à pergunta 9 do questionário sobre História da Cultura e das Artes.

De acordo com o que estamos a ver, a pergunta nove dizia respeito às competências desenvolvidas pelos alunos. Desta vez, pedia-se aos alunos que identificassem aquelas competências que na sua opinião tinham desenvolvido ao longo e através de “História da Cultura e das Artes”.

Começando por tomar atenção às competências que foram menos indicadas, aquela que nenhum aluno apontou como desenvolvida foi a expressão oral. Ainda que tenham sido feitas apresentações orais de trabalhos, para além de todo o debate promovido em contexto de sala de aula, podemos concluir que os alunos não consideraram significativo esse tipo de estratégias, pelo menos ao ponto de não sentirem que tenham desenvolvido a sua capacidade de expressão oral. Relativamente às outras competências que apenas foram indicadas uma vez, *Capacidade de tomar decisões ponderadas*, *Raciocínio e resolução de problemas*, *Relacionamento interpessoal*, aquela que nos chama mais atenção é a que diz respeito às decisões ponderadas. Com efeito, é também possível que os alunos reconheçam que terão desenvolvido essa atividade através do projeto *Smart Choices* em si e não devido à disciplina de “História da Cultura e das Artes”.

A expressão escrita e a autonomia no trabalho foram indicadas por oito alunos, o que é um número muito significativo pois na prática trata-se de quase metade da turma. Sobre estas duas competências, a primeira deve-se sem dúvida à elaboração dos relatórios. Em relação à autonomia no trabalho é interessante verificá-lo, pois foi um aspeto que nunca tinha sido referido pelos alunos, no entanto vários reconhecem que o desenvolvimento da disciplina, possivelmente as atividades, visitas, relatórios, etc, permitiu que se tornassem mais autónomos nas suas obrigações.

Sobre uma das competências-chave desta disciplina, a Sensibilidade Estética, dez alunos, precisamente metade da turma, refere-a como uma competência que têm vindo a desenvolver. Relativamente a este dado, ele pode ser interpretado como positivo pois metade da turma acabou por dar-se conta de uma das grandes finalidades da disciplina, mas também pode ser interpretado como menos positivo pois pode significar que outra metade não se deu conta disso. Contudo, não devemos esquecer que o não assinalar alguma competência não tem de significar que o aluno não a possua, ou não a tenha desenvolvido, mas pode significar apenas que não foi das que mais desenvolveu. Para todos os efeitos, o facto de dez alunos a identificarem demonstra como foi uma competência especialmente destacável e trabalhada.

Entramos agora nas competências que foram apontadas por mais de metade da turma. Sobre o *Pensamento crítico* doze alunos indicaram como uma competência

especialmente desenvolvida que está intimamente ligada a uma outra que também foi indicada por doze alunos *Capacidade de reflexão*. Novamente, tudo leva a crer que foram outras duas competências desenvolvidas, em boa parte, graças aos relatórios pois foram os instrumentos que melhor permitiram a sua explanação. Estes valores são muito positivos para o balanço da disciplina pois mostram como os próprios alunos identificam como alcançados dois grandes objetivos da disciplina.

Um dado muito interessante diz respeito à competência *Gestão de tempo/trabalho*, que foi identificada por doze alunos. É interessante na medida em que, como vimos anteriormente, a gestão do tempo foi uma dificuldade apontada por vários alunos. Ora, é possível que essa mesma dificuldade tenha sido o meio para desenvolver esta capacidade. Na verdade, o facto de os alunos se depararem com a difícil articulação de tantos trabalhos e estudo de diferentes disciplinas ajudou-os a melhorar a sua capacidade de gerir o tempo de forma útil e produtiva.

Por fim, a capacidade que foi indicada mais vezes, por catorze alunos, foi a *Abertura a diferentes áreas do saber*. Este resultado contribui novamente para um positivo balanço desta disciplina pois a abertura a outras áreas do saber, concretamente à cultura e ao mundo da Arte, era outro grande objetivo desta disciplina. Verificar que catorze alunos no final do ano sentem-se mais abertos a conhecer outras áreas do saber leva a concluir que o trabalho desta disciplina, ainda que com necessidade de retificar alguns pontos, foi produtivo, pois tornou-se efetivamente um bom contributo para a formação dos alunos, os quais percebem em primeira mão que estão a crescer de uma forma mais enriquecedora.

6. Conclusões

Ao chegar ao termo deste Relatório de Estágio temos agora ocasião de apresentar as principais conclusões a que podemos chegar com base na investigação que realizámos, bem como através do projeto que desenvolvemos. De alguma forma, ao longo destas páginas temos vindo a apresentar breves reflexões sobre os assuntos tratados. Nesse sentido, sintetizaremos nas próximas linhas essas mesmas reflexões de forma unificada.

Um primeiro aspeto que podemos desde já destacar prende-se ao modo como o sistema educativo português se desenvolveu entre a Lei de Bases do Sistema Educativo até ao projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Com efeito, tivemos oportunidade de verificar como em 1986 a LBSE apresentou as grandes linhas de orientação que guiaram todas as reformas decorridas nas décadas seguintes. A vontade de democratizar o acesso ao ensino, alargar a escolaridade obrigatória, transformar as escolas em instrumentos de resposta às necessidades do seu tempo e espaço e a procura de proporcionar os meios para construir uma educação centrada na formação humana e cívica dos alunos, foram propósitos anunciados que receberam diferentes concretizações espalhadas pelo tempo.

Tivemos oportunidade de perceber como as reformas curriculares de 1989 e 2001 mais não foram que concretização das propostas curriculares da LBSE. Deste modo, podemos desde já concluir que esta Lei foi um marco central na História da Educação em Portugal pois, como comprovámos, ela foi o início de todo um processo de uma nova estrutura do Ensino que se construiu ao longo de décadas. Um outro elemento importante, sobre o qual tivemos oportunidade de refletir prende-se com a dicotomia entre duas pedagogias educativas distintas. Uma centrada em metas, numa visão da educação centrada no alcance de objetivos determinados e, por outro lado, uma pedagogia baseada numa perspetiva do ensino como o espaço de aquisição e desenvolvimento de competências. Após termos visto as respetivas vantagens e desvantagens de cada uma, podemos concluir que, ainda que as constantes mudanças legislativas impeçam uma adequada leitura dos resultados, a pedagogia das competências parece estar mais de acordo com uma visão atualizada e completa do ensino contemporâneo. De alguma forma ela adequa-se melhor ao modo como a Educação tem vindo a evoluir em Portugal e no Mundo. Não restam dúvidas de que as competências parecem ser mais adequadas às

necessidades do mundo atual e permitem uma construção mais rica e completa da formação dos alunos.

Terminámos a primeira parte deste relatório de estágio analisando o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória e o diploma do Ministério da Educação que promulgou o projeto de Autonomia e flexibilidade curricular. Primeiramente, constatámos que estes dois documentos acabam por sintetizar o percurso da evolução do sistema educativo, aliás, talvez este fosse um “final previsível” na medida em que pudemos perceber que a Educação tem vindo a caminhar para um ensino focado na formação geral dos alunos – visível nas competências-chave descritas no Perfil dos Alunos – na importância de capacitar os jovens com um conjunto de ferramentas pessoais que lhe permitam dar respostas e resolver problemas das mais distintas naturezas no contexto escolar e na própria sociedade. Por outro lado, todas estas propostas apenas poderão ser levadas a cabo de forma total dotando as escolas de autonomia suficiente para terem liberdade de adequar os objetivos gerais no ensino ao seu contexto local.

Ainda acerca do Perfil do aluno, concluímos que se trata, sem dúvida, de um documento muito interessante e atual para pensar a Educação hoje. Vimos como é suficientemente abrangente para abarcar diferentes perspetivas das competências a desenvolver com os alunos. Por outro lado, ainda que por vezes possa parecer um documento um tanto lato e subjetivo, ele dá as indicações suficientes para que possa ser criado um modelo de implementação. Foi precisamente sobre um exemplo de implementação que nos debruçamos a analisar na segunda parte deste relatório.

Tinham sido lançadas, no início do relatório, as grandes questões que este relatório devia dar resposta, foi ou não bem aproveitada a flexibilidade curricular no Colégio Cedros para responder ao Perfil dos Alunos para o século XXI? O *Projeto Smart Choices*, sobretudo através da disciplina de História da Cultura e das Artes, foi de facto um importante contributo para a formação eclética dos alunos?

Com efeito, penso que ficou claro que o Projeto *Smart Choices* fez uma excelente transposição da teoria – retirada do Perfil do Aluno – para a prática, através de um projeto que, no seu conjunto, se traduziu num ambicioso programa de formação integral que alcançou resultados muito positivos. Podemos agora concluir que as diferentes estratégias adotadas permitiram desenvolver as competências-chave propostas pelo Perfil do Aluno e selecionadas pelo Colégio Cedros. Por outro lado, o sistema de avaliação construído

permitiu um adequado acompanhamento e verificação do desenvolvimento dessas mesmas capacidades. Pudemos comprovar como, ainda que com alguns aspetos que possam vir a ser afinados, o Projeto *Smart Choices* soube tirar bom proveito da flexibilidade e autonomia curricular, na medida em que consegui construir um novo currículo par ao ensino secundário que se revelou muito completo na ótica na formação cultural e humana dos alunos. Como tivemos oportunidade de referir, ainda que tenha sido todo um programa exigente para os alunos, o balanço feito foi bastante positivo.

Penso que devemos destacar que, tanto na reflexão feita pelos alunos como pelos professores, a disciplina de História da Cultura e das Artes foi considerada uma mais valia no currículo dos alunos. Desde as atividades culturais, as visitas institucionais e o próprio programa, esta disciplina foi considerada pela maioria dos alunos como uma mais valia na sua formação humana. Por outro lado, foi muito interessante verificar como os alunos foram reconhecendo diferentes competências que na sua opinião desenvolveram ao longo do ano, através da disciplina, e que vão precisamente ao encontro dos grandes objetivos traçados para a disciplina.

Resta-nos concluir que o caso de estudo deste relatório mostrou ser um excelente exemplo de um ponto de chegada do caminho percorrido pelo Ensino em Portugal desde a Lei Bases do Sistema Educativo. De facto, o percurso histórico traçado na primeira parte do relatório foi, na minha opinião, importante para perceber a fundamentação da implementação do Projeto *Smart Choices* e dentro dele da disciplina de História da Cultura e das Artes. Não restam dúvidas que foi um meio muito interessante para desenvolver competências, para construir conhecimento e permite aos alunos o exercício de um papel mais ativo no contexto escolar e na sociedade atual.

7. Bibliografia e fontes

Bibliografia

ALMEIDA, Alfredo: *Programa Smart Choices, um modelo inovador para o Ensino Secundário*. In “Redescobrir”. Nº 193/2017 04 de dezembro de 2017.

ALVES, Luís Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim. *História da Educação. Fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: Balanço da investigação portuguesa (2005-2014)*. Porto. CITCEM, 2015.

BARREIRA, Aníbal e MENDES, Moreira: *Pedagogia das Competências, da teoria à prática*. Porto, Edições ASA, 2004

COLÉGIO CEDROS, *Smart Choices, Programa escolha esclarecida*. Porto, 2017.

CORREIA DA SILVA, Evangelina. *Professores e escolas. A imagem do professor do Ensino Básico no Portugal Contemporâneo (1973-2005)*. Salamanca. Tese de Doutoramento, Facultad de Educación Universidad de Salamanca. 2009.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo. Edição Cortez, 2003.

GAL, Roger. *História da Educação*. Lisboa, Vega 3º ed. 1993.

GOMES, Joaquim Ferreira. *História da educação em Portugal*. Lisboa, Livros Horizonte, 1988.

JUSTINO, David. *Difícil é educá-los*. Lisboa, FFMS, 2010.

LANDSHEERE, Viviane e LANDSHEERE, Gilbert. *Definir os objetivos da educação*. Lisboa, Moraes. 1976.

MAGALHÃES, Justino. *Da cadeira ao banco: escola e modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa, Educa. Unidade de I & D de Ciências da Educação. 2010

MARTINS, Guilherme de Oliveira (coordenação). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa, Ministério da Educação, 2017.

NUNES, Simões Paulo: *História da Cultura e das Artes 10*. Lisboa, Raiz Editora.

PACHECO, J. *Currículo: teoria e práxis*. Porto. Porto Editora, 2ª edição, 2001.

PACHECO, J. *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto. Porto Editora, 2005.

PEREIRA, Maria Gorete; BRAZÃO, Paulo: *A evolução curricular em Portugal: relações e tensões*. In MENDONÇA, Alice (org): *O futuro da Escola Pública*. Funchal. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. 2013.

SOARES, Cláudia. *Educação em Portugal: Perspetiva de mudança (1970-1990)*. Porto, Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2014.

Fontes – legislação citada

“Decreto-Lei no 203/74” de 15 de Maio da Junta de Salvação Nacional. [Em linha]. *Diário do Governo*, Série I, nº 113/1974. [Consultado 19/06/2018]. Disponível em www.dre.pt

“Lei nº 46/86” de 14 de Outubro da Assembleia da República. [Em linha]. *Diário da República* n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. [Consultado 19/06/2018]. Disponível em www.dre.pt

“Decreto-lei n.º 286/89” de 29 de Agosto do Ministério da Educação. [Em linha]. *Diário da República* n.º 198/1989, Série I de 1989-08-29. [Consultado 19/06/2018]. Disponível em www.dre.pt

“Decreto-Lei n.º 7/2001” de 18 de Janeiro do Ministério da Educação. [Em linha]. *Diário da República* n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18. [Consultado 19/06/2018]. Disponível em www.dre.pt

“Despacho n.º 5306/2012” de 18 de Abril do Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência – Gabinetes dos Ministros de Estado e das Finanças e da Educação e Ciência. [Em linha]. *Diário da República* n.º 77/2012, Série II de 2012-04-18. [Consultado 19/06/2018]. Disponível em www.dre.pt

“Despacho n.º 5908/2017” de 5 de Julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. [Em linha]. *Diário da República* n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05 [Consultado 19/06/2018]. Disponível em www.dre.pt

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. *Currículo Nacional do Ensino básico – Competências Essenciais*, 2001. [Consultado 19/06/2018]. Disponível em https://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf

Direção Geral da Educação: *Aprendizagens Essenciais*. [Em linha]. [Consultado 14 de Junho de 2018]. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

Direção Geral de Educação: *História da Cultura e das Artes – Aprendizagens Essências, articulação com o Perfil dos Alunos*. [Em linha]. [Consultado 14 de Junho de 2018]. Disponível em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_sec_hca.pdf

8. Anexos

Anexo 1 – Legislação no âmbito do Ensino em Portugal entre 1974 e 1986

Nº de Decreto lei	Ano	Emitido por:	Categoria	Sumário
192/74	1974	Junta de Salvação Nacional	Estrutura	Determina que os delegados da Junta de Salvação Nacional junto dos Ministérios civis possam praticar actos da competência dos respectivos Ministros, para além das atribuições conferidas pelo artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 174/74
203/74	1974	Junta de Salvação Nacional	finalidades/Estrutura	Define o programa do Governo Provisório e estabelece a respetiva orgânica
205/74	1974	Presidência da República	Estrutura	Nomeação de ministro. Educação e Cultura: Doutor Eduardo Correia
221/74	1974	Ministério da Educação e Cultura	Estrutura	Determina que a direção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974.
328/74	1974	Ministério da Educação e Cultura	Finaciamento	
337/74	1974	Presidência da República	Estrutura	Ministros
340/74	1974	Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação e Cultura	Estrutura	Extingue a Secretaria de Estado da Reforma Educativa e cria a Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.
344/74	1974	Presidencia da Republica	Estrutura	
353/74	1974	Ministério da Educação e Cultura	Professores	vem dizer o que será cumprido no dl 354/74
354/74	1974	Ministério da Educação e Cultura	Professores	Determina que sejam remunerados durante as férias escolares de Verão os professores agregados, eventuais ou provisórios de vários graus de ensino.
405/74	1974	Ministério da Educação e Cultura	curriculo	Estabelece as condições necessárias para a concessão da equivalência aos Exames de Estado para os magistérios primário, preparatório e secundário.
459/74	1974	Ministério da Educação e Cultura	Estrutura	Determina que todos os bens das extintas Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina ingressem no património do Estado e que o Ministério da Educação e Cultura assuma com efeitos a partir da data da sua extinção os direitos e obrigações dos referidos organismos.
601/74	1974	Ministério da Educação e Cultura	Professores	Providencia sobre a regularização das nomeações dos professores eventuais e provisórios colocados nos diversos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

602/74	1974	Ministério da Educação e Cultura	Professores	Altera a redação de vários artigos do Decreto-Lei n.º 476-A/74, de 24 de Setembro, relativo à colocação de professores de vários graus de ensino para o ano escolar de 1974-1975.
679-B/74	1974	Presidencia da Republica	Estrutura	Nomeia Vasco dos Santos Gonçalves ministro da Ed. e Cult
689-B/74	1974	Presidencia da Republica	Estrutura	Nomeia Manuel Rodrigues de Carvalho
694/74	1974	Ministério da Educação e Cultura	curriculo	Confia a tarefa de orientação e inspeção pedagógica da disciplina de Educação Física às Direcções-Gerais do Ensino, revê a competência da Direcção-Geral dos Desportos e atribui ao Fundo de Fomento do Desporto maior capacidade de intervenção no processo de desenvolvimento da educação física e do desporto em geral.
735-A/74	1974	Ministério da Educação e Cultura	Estrutura	Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.
255-A/75	1975	Conselho de Revolução	curriculo	Harmoniza o plano de estudos do ensino técnico profissional do Instituto de Odivelas com o que vigora nos estabelecimentos congéneres do Ministério da Educação e Cultura - Revoga o Decreto-Lei n.º 41305
260-B/75	1975	Ministério da Educação e Cultura	Estrutura	Cria escolas secundárias em várias localidades
409/75	1975	Ministério da Educação e Cultura	Estrutura	Introduz alterações na estrutura do Ministério da Comunicação Social
409-A/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Estabelece regras a observar na colocação do pessoal docente provisório ou eventual nos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário
423/75	1975	Ministério dos Negócios Estrangeiros	outros	Aprova para ratificação a Convenção Relativa à Criação do Centro Europeu de Previsão do Tempo a Médio Prazo e o Protocolo sobre Privilégios e Imunidades do Centro Europeu de Previsão do Tempo a Médio Prazo
449/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Promulga disposições relativas ao provimento de vagas de professor efectivo dos ensinos preparatório e secundário
459/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	Estrutura	Dá nova redacção a várias disposições do Decreto-Lei n.º 513/73 (estruturas administrativas e de gestão do pessoal dos estabelecimentos de ensino)
486/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Permite a criação, em números globais, de lugares docentes do ensino primário elementar
489/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	Estrutura	Extingue a Direcção-Geral da Administração Escolar e cria em sua substituição as Direcções-Gerais de Equipamento Escolar e de Pessoal e Administração
490/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Estabelece normas sobre o ingresso dos professores nos quadros distritais de agregados
492-a/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Prorroga para 30 de Setembro, no ano de 1975, o prazo para tomada de posse dos professores do quadro geral

552/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Estabelece qual o âmbito de aplicação do n.º 1 do artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 294-C/75, de 18 de Junho
563/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	Estrutura	Providencia quanto à remuneração dos encarregados de direcção dos estabelecimentos do ensino preparatório e secundário
581/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Considera colocado, a partir de 1 de Outubro de 1975, o pessoal docente que até 31 de Dezembro de 1975 for provido nos quadros dos estabelecimentos do ensino secundário
582/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	currículo	Estabelece normas referentes à inscrição ou matrícula nos estabelecimentos de ensino primário, preparatório, secundário e superior, no ano lectivo de 1975-1976, dos alunos retornados dos territórios que estiveram ou ainda se encontram sob administração portuguesa
663/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Autoriza a liquidação de certos subsídios em dívida a professores de ensino primário
683/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Revoga o n.º 2 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 464/71, de 2 de Novembro, que estabelece normas sobre a colocação de professores agregados e de regentes escolares
691/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	Estrutura	Determina que a competência de natureza consultiva exercida pela Junta Nacional da Educação, em matéria de equiparação de habilitações, passará a ser exercida pelos directores-gerais de ensino
711/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Estabelece os vencimentos dos professores provisórios ou eventuais dos ensinos preparatório e secundário
713-B/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Estabelece normas sobre a colocação de docentes
792/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	outros	Regula a situação do pessoal não docente que trabalhava nos estabelecimentos de ensino particular que ficaram afectos à rede de estabelecimentos públicos de ensino
793/75	1975	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Regula a situação do pessoal docente que trabalhava nos estabelecimentos de ensino particular que ficaram afectos à rede de estabelecimentos públicos de ensino
183-A/76	1976	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Estabelece as normas para a colocação de docentes no ensino preparatório e secundário dos professores inscritos no quadro geral de adidos
292-A/76	1976	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	REVOGADO: Estabelece novas bases para o processamento e reajustamento das condições de concurso de professores efectivos do ensino secundário
316-B/76	1976	Ministério da Educação e Investigação Científica	currículo	Estabelece as normas relativas à criação de estágios no 12.º grupo e de «orientadores de estágio» ao concurso a estágio
384/76	1976	Ministério da Educação e Investigação Científica	Estrutura	Define associações de educação popular

424/76	1976	Ministério da Educação e Investigação Científica	outros	Cria o boletim Escola Democrática
603/76	1976	Ministério da Educação e Investigação Científica	.Estrutura/Professores	REVOGADO: Estabelece normas relativas ao exercício do magistério particular
611/76	1976	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Revoga o n.º 2 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 330/76, de 7 de Maio, e suspende a atribuição de diuturnidades ao pessoal docente abrangido pelo sistema de fases previsto no Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de Junho
659/76	1976	Ministério da Educação e Investigação Científica	Estrutura	REVOGADO: Aprova o Diploma Orgânico do Instituto de Inovação Pedagógica (INIP)
672/76	1976	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	REVOGADO: Estabelece as normas relativas ao preenchimento dos lugares docentes existentes, que em cada estabelecimento, grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade não possa ser assegurado por pessoal docente dos quadros
713/76	1976	Ministério da Educação e Investigação Científica	currículo	REVOGADO: Revoga o Decreto n.º 436-A/76, de 2 de Junho (livros escolares a adoptar)
725/76	1976	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	REVOGADO: Estabelece normas para o preenchimento das vagas de docente das escolas do magistério primário
764/76	1976	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Mantém em vigor durante o ano lectivo de 1976-1977 o disposto nos Decretos-Leis n.os 792/75 e 793/75, de 31 de Dezembro
769-A/76	1976	Ministério da Educação e Investigação Científica	Estrutura	REVOGADO: Estabelece a regulamentação da gestão das escolas
191/77	1977	Ministério da Educação e Investigação Científica	Estrutura	REVOGADO: Regulamenta o sistema de faltas dos presidentes dos conselhos directivos dos estabelecimentos de ensino
257/77	1977	Ministério da Educação e Investigação Científica	Estrutura	Cria no Ministério da Educação e Investigação Científica a Direcção-Geral de Apoio Médico
263/77	1977	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Estabelece normas relativas ao concurso de professores efectivos do ensino primário
265/77	1977	Ministério da Educação e Investigação Científica	Estrutura	REVOGADO: Estabelece normas quanto ao preenchimento dos lugares vagos e disponíveis, existentes no ensino primário, que não possa ser assegurado pelo pessoal docente do quadro
373/77	1977	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	REVOGADO: Estabelece normas relativas ao exercício de funções por docentes em regime de colocação especial
404/77	1977	Ministério da Educação e Investigação Científica	Estrutura	REVOGADO: Define o regime de transportes escolares fora das áreas servidas por transportes urbanos

409/77	1977	Ministério da Educação e Investigação Científica	outros	Concede condições especiais para a realização de provas de exame e para a frequência de cursos conducentes à aquisição de habilitações próprias aos agentes de ensino que não possuam qualquer grau académico concedido por estabelecimento de ensino superior
436/77	1977	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Prorroga para 25 de Setembro o termo do prazo de posse previsto no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 454/75, de 21 de Agosto (define normas relativas à colocação e permuta de professores)
491/77	1977	Ministério da Educação e Investigação Científica	sistema/currículo	Institui, a nível nacional, a partir do ano lectivo de 1977/1978 o Ano Propedêutico
537/77	1977	Ministérios do Comércio e Turismo e da Educação e Investigação Científica	Estrutura	Estabelece normas relativas a instrumentos de trabalho escolar, nomeadamente livros, de modo a assegurar a qualidade do ensino, a defesa dos preços e a garantia dos investimentos
552/77	1977	Ministério da Educação e Investigação Científica	Estrutura	REVOGADO: Define a orgânica da Direcção-Geral de Pessoal do Ministério da Educação e Investigação Científica
60/77	1977	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Regulamenta as habilitações dos docentes dos estabelecimentos do ensino particular
77/77	1977	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	REVOGADO: Estabelece as condições de abertura de concurso para preenchimento dos lugares de professor efectivo dos ensinos preparatório e secundário
89/77	1977	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	REVOGADO: Regulamenta a prestação de trabalho extraordinário nos ensinos preparatório, secundário e médio
160/78	1978	Ministério da Educação e Investigação Científica	outros	Fixa o quadro do pessoal da Obra Social do Ministério da Educação e Cultura
303/78	1978	Ministério da Educação e Cultura	Estrutura	REVOGADO: Define a estatuta orgânica da Direcção-Geral do Equipamento Escolar
327/78	1978	Ministério da Educação e Cultura	outros	Estabelece o quantitativo de 30\$00 para as prestações das propinas de frequência de cada uma das disciplinas dos cursos complementares do ensino secundário
342/78	1978	Ministério da Educação e Cultura	Professores	REVOGADO: Estabelece normas sobre a formalização das nomeações do pessoal docente não profissionalizado dos ensinos preparatório, secundário e médio
09/79	1979	Assembleia da República	LEI - Estrutura	Relativa às bases do ensino particular e cooperativo
15/79	1979	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Estabelece normas relativas ao regulamento para o concurso de professores provisórios e eventuais dos ensinos preparatório e secundário
180/79	1979	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Estabelece normas relativas à formação pedagógica dos professores de Educação Física dos ensinos preparatório e secundário

219/79	1979	Ministério da Educação e Investigação Científica	Estrutura	Actualiza as designações das escolas preparatórias
220/79	1979	Ministério da Educação e Investigação Científica	Professores	Determina que os professores do ensino primário titulares de lugares temporariamente suspensos sejam colocados noutra escola do mesmo distrito escolar em regime de destacamento
223/79	1979	Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e do Plano e da Educação e Investigação Científica	outros	Estabelece normas relativas ao pessoal das escolas de regentes agrícolas
367/79	1979	Ministério da Educação e Investigação Científica	outros	Estabelece disposições relativas à atribuição do prémio escolar
368/79	1979	Ministério da Educação e Investigação Científica	Estrutura	Cria na Direcção-Geral do Ensino Superior um Gabinete Jurídico
519-E/79	1979	Ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação	Professores	Aprova o estatuto do professor de ensino português no estrangeiro
519-E2/79	1979	Ministério da Educação	currículo	Unifica os grupos, subgrupos, disciplinas e especialidades dos ensinos liceal e técnico-profissional e fixa as habilitações consideradas como próprias e suficientes para os ensinos preparatório e secundário
519-R2/79	1979	Ministério da Educação	Estrutura	Aprova o Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância
519-V1/79	1979	Ministério da Educação	Estrutura	REVOGADO - Cria no Ministério da Educação o Instituto Português de Ensino à Distância
534/79	1979	Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e da Educação	Estrutura	REVOGADO: Cria no Ministério da Educação a Direcção-Geral da Educação de Adultos (DGEA)
540/79	1979	Ministério da Educação	Estrutura	Cria no Ministério da Educação a Inspeção-Geral do Ensino e converte a Inspeção-Geral do Ensino Particular em Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo
541/79	1979	Ministério da Educação	Estrutura	REVOGADO: Cria, no Ministério da Educação, o Gabinete do Ensino Português no Estrangeiro
65/79	1979	Assembleia da República	LEI - Estrutura	REVOGADO: Liberdade do ensino
57/80	1980	Ministério da Educação e Ciência	Estrutura	Cria um quadro único do pessoal auxiliar de apoio aos estabelecimentos do ensino oficial
187-D/80	1980	Ministério da Educação e Ciência	currículo	Escolaridade obrigatória: Dá nova redacção ao n.º 3 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro, e revoga o seu artigo 19.º (cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas)

240/80	1980	Ministério da Educação e Ciência	currículo	Cria o 12.º ano de escolaridade e extingue o Ano Propedêutico do ensino superior
553/80	1980	Ministério da Educação e Ciência	Estrutura	Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo
581/80	1980	Ministério da Educação e Ciência	Professores	REVOGADO: Estabelece normas relativas à colocação de professores profissionalizados não efectivos e provisórios dos ensinos preparatório e secundário
412/80	1980	Ministério da Educação e Ciência	Estrutura	Define normas de gestão administrativa dos estabelecimentos de ensino primário oficial
217/80	1980	Ministério da Educação e Ciência	Professores	REVOGADO: Dá nova redacção a vários artigos do Decreto-Lei n.º 519-T1/79, de 29 de Dezembro (contratos plurianuais, anuais e temporários dos docentes além dos quadros dos ensinos preparatório e secundário e profissionalização em exercício de docentes)
211/81	1981	Ministério da Educação e Ciência	Estrutura	Reestrutura as direcções de distrito escolar e as delegações escolares
31/83	1983	Ministério da Educação	Estrutura	Faz aplicar aos organismos e serviços dependentes do Ministério da Educação que prestem cuidados de saúde as normas respeitantes ao regime de pessoal afecto ao sector de saúde previstas no Decreto-Lei n.º 135/80, de 20 de Maio
3/84	1984	Assembleia da República	Lei/currículo	Educação sexual e planeamento familiar
105/84	1984	Ministério da Educação	Estrutura	Despacho: Autoriza o funcionamento de vários cursos, como experiência pedagógica, no Externato de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no Porto
102/84	1984	Ministérios da Educação e do Trabalho e Segurança Social	currículo	Estabelece o regime jurídico da aprendizagem
215/84	1984	Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e do Plano e da Educação	Estrutura	Fixa, por um período de 2 anos, o regime de instalação dos novos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário
311/84	1984	Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e do Plano e da Educação	Professores	Regulamenta os cursos de complemento de formação de professores de Trabalhos Manuais do ensino preparatório e do 12.º grupo do ensino secundário
46/85	1985	Ministério da Educação	Estrutura	Cria o tipo de escola preparatória e secundária C + S
544/85	1985	Ministério da Educação	Estrutura	Portaria: Define a constituição, competência e funcionamento dos conselhos administrativos das escolas do magistério primário
75/85	1985	Ministério da Educação	Professores	REVOGADO: Estabelece critérios para a colocação dos professores profissionalizados não efectivos e provisórios dos ensinos preparatório e secundário

61/85	1985	Ministério da Qualidade de Vida	Estrutura	Estabelece normas de disciplina e ordenamento dentro dos complexos, recintos e áreas de competição desportivos, com o objectivo de prevenir e reprimir a violência nesses locais. Revoga o Decreto-Lei n.º 339/80, de 30 de Agosto, e a Lei n.º 16/81, de 31 de Julho
100/86	1986	Ministério da Educação e Cultura	Professores	Reestrutura a carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos primário, preparatório e secundário
46/86	1986	Assembleia da República	LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
101/86	1986	Ministério da Educação e Cultura	Estrutura	Estabelece um esquema programático de extinção das escolas normais de educadores de infância e das escolas do magistério primário
108/86	1986	Ministério da Educação e Cultura	currículo	Estabelece as normas a que deve obedecer a escolha dos manuais escolares a utilizar nos ensinos primário, preparatório e secundário
476-A/74	1974	Ministério da Educação e Cultura	Estrutura	Regula o provimento e recondução e a colocação dos agentes e auxiliares dos ensinos primário, preparatório, secundário e médio, relativamente ao ano escolar de 1974-1975
598/74	1974	Ministério da Educação e Cultura	Professores	Adopta diversas providências tendentes à colocação do pessoal docente dos ensinos básico, secundário e médio para o ano escolar de 1974-1975
758/74	1974	Ministério da Educação e Cultura	Professores	Determina que as referências constantes do n.º 2 do artigo 1.º e do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 598/74, à data de 15 de Novembro de 1974, se considerem feitas em relação a 31 de Dezembro do ano corrente
38/75	1975	Ministério da Educação e Cultura	currículo	Altera a redacção do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 49009, de 16 de Maio de 1969, respeitante ao exame final dos estagiários para bibliotecário-arquivista-documentalista

Anexo 2 – Folheto do Projeto *Smart Choices* (versão 1)



 **colégio
Cedros**



SMART CHOICES
PROGRAMA ESCOLHA
ESCLARECIDA

Um Secundário para ajudar a descobrir
todas as capacidades de cada um.



MUITOS CONSIDERAM
OS JOVENS DEMASIADO INFLUENCIÁVEIS.
NÓS PREFERIMOS PREPARÁ-LOS
PARA FAZEREM BOAS OPÇÕES

O futuro é um caminho por traçar. Um novo passo implica opções.
É crucial potenciar uma capacidade de decisão esclarecida, um sentido crítico
que permita enfrentar múltiplas propostas. Nós dispomos de um projecto
de actividades e conteúdos para o conseguir.

**Programa Escolha
Esclarecida: um
Secundário para
ajudar a descobrir
todas as capacidades
de cada um**

A evolução social e tecnológica da sociedade do século XXI apela à necessidade de preparar os jovens para uma vida em constante e rápida mudança. Os sistemas educativos têm, por isso, vindo a mudar de paradigmas centrados exclusivamente no conhecimento para outros que se focam no desenvolvimento de competências – mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes – adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados; jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente, adaptados a uma sociedade das multiliteracias, habilitados para a ação quer autónoma quer em colaboração com os outros, num mundo global e que se quer sustentável.

European Union's Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, UNESCO framework, OECD DESECO framework, Partnerships 21 framework e ATC21S framework, citado pág. 12 do documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.



Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos. As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer. O processo da criação e da inovação tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao cientista, ao desportista, ao técnico – em suma à pessoa concreta que todos somos. Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais.*

Guilherme d'Oliveira Martins (in Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Prefácio)

Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- dotado de literacia cultural, científica e tecnológica que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
- capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação;
- que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, as Humanidades, a Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação;
- apto a continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;

- que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.

Estes desígnios complementam-se, interpenetram-se e reforçam-se entre si num modelo de escolaridade orientado para a aprendizagem dos alunos, que visa, simultaneamente, a qualificação individual e a cidadania democrática.

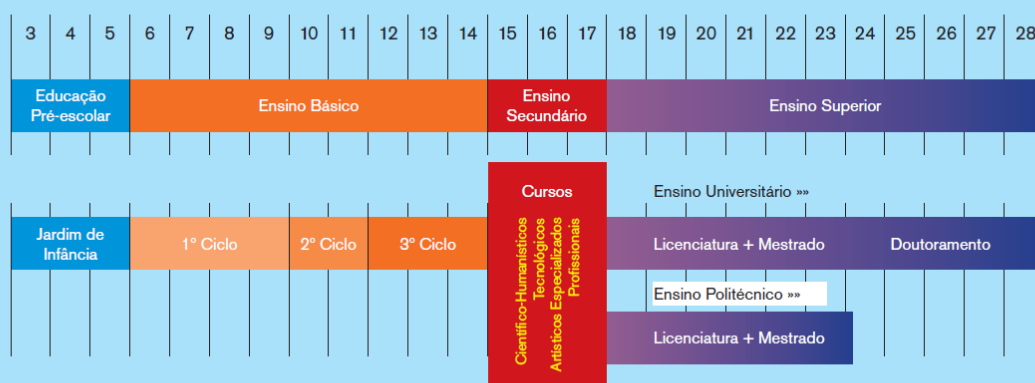
in Visão Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pág. 10.



No Colégio Cedros oferecemos o projeto de um Secundário diferenciado, claramente apontado para a aquisição de competências transversais de cariz pré-universitário e decorrentes diretamente do nosso Projeto Educativo. Aprofundamento da autonomia curricular prevista – Lei de bases do Ensino, novo Estatuto do EPC 2013, Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular, sob a égide do documento "Perfil dos Alunos para o Século XXI" - para criação de áreas curriculares próprias, variadas e relevantes para alunos desta fase de estudos.

Iniciativas concretas para promover uma escolha da área de estudos esclarecida e madura, compatível com a abertura para outras áreas do saber e da presença cívica.

Organização do sistema educativo português





Atividades

- Programa de escolha esclarecida no 10º ano: frequência de um leque alargado de disciplinas durante o primeiro trimestre, mantendo a carga horária semanal; possibilidade de escolha de curso só no fim do primeiro trimestre.
- Visitas mensais: programa de visitas mensais a empresas e locais-chave do Grande Porto.
- Estágios
Programa de estágios curriculares de uma semana nas interrupções letivas do Carnaval ou da Páscoa, mais uma semana nas férias de verão.
Total de 5 estágios ao longo do Secundário em empresas/serviços diferentes, relacionados com a área de estudos, com acompanhamento de tutoria.
- Programa Artístico e Cultural Trimestral, curricular.
- Área de cidadania e participação, interdisciplinar, com Plano de formação e atividades previstas.
- Área curricular interdisciplinar transversal, congregando a avaliação das atividades de enriquecimento curricular.
- No 12º ano: Área de Projecto e Investigação (em regime de Seminário e vínculo com projeto em concurso externo).

Voluntariado Curricular

- 10º ano:
→ Apresentação de programa de Voluntariado acompanhado para 10º ano (Projeto – Realização regular – Apresentação de relatório e avaliação por parte da instituição).
→ Curso de Voluntariado e visitas a Instituições.
→ 2 horas semanais a partir do Carnaval.
- 11º e 12º anos:
→ Concretização dos Projetos próprios (Projeto de Regularidade e Projeto de Longa Duração)

