

Projectos de reflexão curricular participada: uma abordagem deliberativa do currículo

João M. Paraskeva
Universidade do Minho

Introdução

Todas as problematizações que ao longo dos tempos têm marcado o campo curricular repousam na célebre frase preconizada por Spencer, na segunda metade do século passado: “que conhecimento é o mais valioso?”¹

A reflexão participada dos currículos do Ensino Básico não consegue, pois, construir-se como uma excepção à regra muito embora, como todo e qualquer projecto, goze de determinados predicados peculiares e resulte de variadíssimas negociações.

Lançado pelo Departamento da Educação Básica, no ano lectivo de 1996/1997 e inserido no berço das políticas curriculares definidas pela Administração central, o Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico tem como finalidade o melhoramento da qualidade do ensino perante as necessidades, os direitos e os problemas duma sociedade, que se tem pautado não só por uma multiplicação cada vez mais veloz da diferenciação social, como também, por um desenvolvimento tecnológico que motiva mutações constantes.

¹ Esta frase tem trespassado a investigação de inúmeros autores, nomeadamente, Apple (1986; 1996), Giroux (1981); Pinar (1995); Forquin (1994); Torres Santomé (1996); Gimeno (1988); Pérez Gomez (1998).

O percurso do homem contemporâneo, segundo (PEREZ GOMEZ, 1986, tem-se pautado por um ritmo avassalador de mudanças, implicando profundas alterações ao nível dos costumes, das instituições sociais, das relações entre os indivíduos, do desenvolvimento do conhecimento científico e das suas consequências tecnológicas, da própria noção de universo em que nos inserimos e, por estranho que pareça, só a escola se mantém alheia a estas transformações. Urge uma estratégia, mais uma, tentando diluir os dislates existentes entre a Sociedade e a Escola como seu aparelho ideológico, mas também repressivo (ALTHUSSER, 1980), ou seja, impõe-se cada vez, com uma maior acutilância, que ambas falem a mesma linguagem.

Acompanhando ainda o referido documento², o projecto em causa retrata duas dinâmicas importantes; não só se enquadra numa política global de autonomização das práticas educativas como também se insere no vasto recorte teórico das concepções curriculares da actualidade.

O primeiro, emergindo como consequência da fenomenológica amplitude das políticas educativas, obriga-se na busca de critérios convergentes nomeadamente: a criação de territórios educativos identificados com os contextos em que se inserem, o reforço da autonomia das escolas melhorando a cumplicidade com os vários parceiros sociais, a operacionalização de práticas diversificadas para apoio a alunos da escolaridade básica que se encontram no limiar do abandono ou do insucesso, entre outros.

O segundo, muito relacionado com a noção *machulliana* de que o mundo é uma aldeia global, compagina-se ao que tem vindo a ser implementado e perseguido na arena internacional, onde claramente se detectam as seguintes tendências: a necessidade do desenvolvimento de determinadas estratégias e projectos de desenvolvimento curricular não só devidamente contextualizados, mediados, negociados e geridos pela escola como também, envolvendo a participação dos docentes enquadrados num determinado contexto. Outra tendência

² Relatório do Projecto Reflexão participada sobre os Currículos do Ensino Básico⁹.

importante repousa na policromia social e cultural dos alunos, na velocidade com que os saberes se tornam obsoletos.

Estamos, portanto, perante um quadro social que clama por outros comportamentos, ou seja, que cria condições favoráveis para que as práticas curriculares dos docentes nas escolas se pautem por princípios de colegialidade e colaboração.

1. Pressupostos curriculares

Como tradução de um quadro de intenções, o Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico tem subjacente uma vastíssima plêiade de fundamentos, dos quais, pela sua pertinência e por questões que se prendem com estrutura desta comunicação, salientamos três: a Autonomia da escola, o Movimento de desenvolvimento curricular baseado na Escola e a Co-responsabilização dos Professores.

1.1. Autonomia da escola

O Regime Jurídico da Autonomia da Escola³, que se aplica às escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário, visa fundamentalmente inverter, a lógica *top down* de decisão curricular.

Claramente se prescrevem intenções que orientarão as escolas nas dimensões cultural, pedagógica, administrativa e financeira, obrigando-as a uma postura distinta⁴ que se traduz numa interacção profunda com as respectivas comunidades:

³ Decreto-Lei nº 43/89.

⁴ a) Defesa dos valores nacionais, num contexto de solidariedade com as gerações passadas e futuras; b) Liberdade de aprender e ensinar, no respeito pela pluralidade de doutrinas e métodos; c) Democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola; d) Iniciativa própria na regulamentação do funcionamento e actividades da escola; e) Responsabilização dos órgãos individuais ou colectivos das escolas pelos seus actos e decisões; f) Inserção da escola no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais em resposta às solicitações do meio; g) Instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros face a objectivos educativos e pedagógicos". (Artigo 3º Dec-Lei 43/89).

Assim, pressupõe-se a intenção da criação de uma escola com "autonomia científica e pedagógica, curricular e organizativa, financeira e administrativa", obviamente subordinada a determinados limites, comprometendo-se no entanto, com algumas contrapartidas (FORMOSINHO, 1989a). Duma escola prescrita, conduzida e orientada pela administração central, com fronteiras legais e físicas bem delineadas emerge agora a crença numa escola ligada à comunidade educativa em que os limites legais e físicos de outrora se substituem por fronteiras sociais (FORMOSINHO, 1989b). No fundo, o projecto educativo mais do que uma solução técnica, transporta consigo uma intencionalidade: a convivência e as lubrificadas sinergias que se pretendem institucionalizadas entre a Escola, como subsistema de um grande *diassistema* social (GIMENO, 1988) e a comunidade em que se insere.

Esta questão remete-nos para um conjunto de aspectos que é importante sublinhar: será que a comunidade se encontra preparada para estas relações de parceria? Será que a Escola possui condições humanas, para não falar das materiais, para se adaptar a esta nova prescrição?

Ultrapassando o lugar comum de que a autonomia não pode beliscar determinados direitos e deveres humanos fundamentais, casos da liberdade⁵ e da responsabilidade⁶, poderemos entendê-la, como um conceito polissémico que encerra em si vários campos de análise e de operacionalização, não só, de acordo com as diferentes concepções que possui, como também da ênfase que é colocada em cada um desses campos (SARMENTO, 1993). Estamos perante um conceito que, de acordo com o pensamento de Weber, implica a legitimação de uma ordem estrutural que não surge imposta por alguém anódino e periférico a essa ordem mas sim, pelos seus próprios intervenientes, que deverão dispor de condições

⁵ Condição do ser que pode agir livremente, poder ou direito de agir sem coerção ou impedimento liberdade de decisão, personificação das ideias liberais.

⁶ Obrigação de responder por actos próprios ou alheios ou por uma coisa confiada; chamar alguém para dar conta dos seus actos.

humanas e materiais de se auto-regularem e auto-gerirem, noção esta, aliás, cristalizada no próprio étimo da palavra⁷.

Fundamentalmente, deve entender-se por autonomia a capacidade que qualquer organismo/entidade (individual ou colectiva) tem de se reger por leis próprias, de actuar, de orientar-se, de resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrém, pressupondo, portanto, uma certa independência (PARASKEVA & MORGADO, 1998). No caso concreto das escolas, a autonomia traduz-se na capacidade de elaborar e realizar de um projecto educativo em benefício dos alunos, com a participação de todos os actores educativos.

O conceito de projecto insere-se numa das noções pertinentes, que durante um período de tempo "parecem constituir o objecto de expectativas e investimentos aparentemente convergentes de actores sociais portadores, no entanto, de interesses muito diversos" (BARBIER, 1991: 19)

Um projecto, segundo Charlot (1994), permite adaptar a acção pedagógica e educativa à heterogeneidade do público, mobilizar os actores locais, avaliar e ajustar as acções à medida que elas se desenvolvem, organizar a mobilização geral de recursos, articular a política nacional com o trabalho local.

Situado na meso-estrutura curricular entre a macro-estrutura curricular (administração central) e a micro-estrutura de ensino (professores e alunos) (FIGARI, 1992), o projecto educativo, que conjuntamente com o curricular e o organizativo esgotam a noção de projecto de escola, apesar de ser uma construção da competência das escolas, não deixa de estar subordinado à Administração central no que diz respeito aos fins e finalidades, aos planos curriculares, aos princípios e aos modelos de organização (PACHECO 1996).

Todavia, o projecto educativo não deixa de ser o prenúncio da crença e do querer de que, cada escola desenhará o seu próprio rosto, assumindo-se aqui nitidamente a legitimação da diferenciação, na medida em que, ao

⁷ Etimologicamente, o termo autonomia provém do substantivo grego clássico "αυτονομία", vocábulo este, cuja formação assenta no pronome demonstrativo "αυτο, η, ο" - o próprio, e no substantivo "νομο, ου", - lei.

depende a sua elaboração e realização da comunidade em que a escola se insere, emergirá à imagem dos desejos, crenças e perspectivas dos seus próprios conceptualizadores, muito embora, reguladas pelos limites que a legislação impõe (COSTA, 1991).

A implementação de um projecto educativo, segundo Formosinho (1989a), implica a alteração do modelo administrativo vigente, sem rosto, burocrático, centralizador e por isso, complexo, pesado e hermético para um modelo de democracia participativa descentralizada.

Assim, a autonomia curricular que só se poderá rever através da operacionalização de um determinado projecto educativo depende basicamente de aspectos fundamentais associados às ideias da centralização e descentralização.

A centralização revê-se numa unidade de interesses e objectivos comuns que todos os membros da escola devem tentar atingir; a descentralização⁸, fundamenta-se na base da existência de interesses diferenciados, nomeadamente locais, que justificam o fundamento e a criação de unidades orgânicas diferenciadas, gerando a criação de órgãos dotados de autonomia.

No entanto, a Administração central, ao deliberar inequivocamente os princípios orientadores da autonomia da escola e conseqüentemente impondo à escola determinadas competências, como aliás surgem discriminadas no próprio normativo, cria obstáculos a uma autonomia curricular total.

O processo de descentralização surge, assim, como algo regulado e, desse modo, a escola fica dependente de um conjunto de procedimentos, que no domínio da concepção e da implementação, se subordinam às orientações gerais da Administração central. Ora, e como refere Stenhouse (1981), a verdade não é monopólio do Estado nem que brote de processos democráticos.

Neste caso, a autonomia, que surge como mais uma construção pré-empacotada, na linha denunciada por Apple (1986), é um produto da onisciência do Estado com as

⁸Modelo Humanista de organização social que valoriza a criatividade, a atitude de liderança, sentido de organização, espírito de iniciativa, a auto-estima, a preocupação e solicitude, a persuasão, a perseverança.

respectivas instruções que cada um deve seguir. Ora, como afirma Braga da Cruz (s/d), o totalitarismo do Estado como todas as outras formas de totalitarismo deve ser condenado.

No fundo, muito embora a descentralização, no dizer de Varela de Freitas, (1995), surja como pressuposto da autonomia, determinando inclusive o seu rosto, o facto é que, e haja coragem de afirmá-lo, não há no processo de autonomia curriculardas escolas uma efectiva descentralização. Como salienta Barroso (1996) estamos perante uma autonomia decretada e não conquistada.

É nesta conformidade, que Charlot (1994) avança com a noção de Estado-regulador dos anos de crise, que delega poderes nos estabelecimentos e nas colectividades territoriais, mas que regula e controla, e em que a política de base surge muito bem definida: o Estado descentraliza as iniciativas mas retém a função de regulação e correcção das desigualdades. Esta relação preconiza uma descentralização apoiada mais nos estabelecimentos de ensino do que nas colectividades territoriais.

Há, assim, uma (re)centralização de poderes por parte do Estado, ou seja, (re)distribuição geográfica de poderes⁹ entre o centro e a periferia, construindo-se uma nova política educativa agora territorializada, no sentido próprio do termo, ou seja, definida em relação a um espaço específico¹⁰.

Continuando ainda o raciocínio de Charlot, a territorialização das políticas educativas, longe de ser um retrato do Estado, e muito menos ainda uma ausência, não é uma conquista do local, mas uma acção central, o resultado

⁹ Segundo Charlot (1994) este movimento existiu noutros países europeus. A Noruega e a Suécia, também eles centralizados, estimularam a colocação na prática de projectos escolares locais e de projectos de escola. Pelo contrário, a Inglaterra, tradicionalmente descentralizada, dotou-se de um programa nacional de referência e as escolas foram encorajadas a sair da tutela da autoridade local. Estas evoluções inversas levam-nos a pensar que o “jogo” da redistribuição de poder não é uma acção administrativo-jurídica mas depende de lógicas nacionais mais amplas.

¹⁰ Sobre esta temática *vide*: texto de Pacheco (1997) “Políticas curriculares: a decisão (re)centralizada”, apresentado em Plenário no VIII Colóquio da AIPELF/FIRSE, Lisboa.

de uma política nacional: ela foi desejada, definida, organizada e colocada no terreno pelo Estado¹¹.

Deste modo, a territorialização das políticas educativas, processo complexo, na medida em que o Estado tem dificuldade em manter o poder de territorialização das políticas educativas, complexidade esta que será aumentada pelo facto de o Estado já não dispor de um discurso forte sobre educação, surge claramente como uma política de Estado, de um Estado-regulador que (re)distribui uma parte dos seus poderes mas que acorrenta o sistema ao conservar o poder dos diplomas, do recrutamento de professores e do essencial dos recursos.

O projecto educativo, ao revelar-se como uma natural consequência da autonomia das escolas, vê no professor um dos seus grandes instrumentos já que ele desempenha um papel charneira na operacionalização das políticas educativas (MARCELO, 1987; Apple, 1988; GIMENO, 1988; PACHECO, 1995; GRUNDY, 1987).

1.2. Movimento curricular baseado na escola

Segundo Pacheco (1996), o processo de desenvolvimento do currículo preenche três grandes territórios: administração central, a administração regional/local e a escola e, finalmente, a sala de aula, ou seja, o contexto político-administrativo, o contexto de gestão e o contexto de realização.

Ao nível da administração regional/local e das escolas não existe uma grande tradição de elaboração curricular em Portugal, na medida em que, tem a prática demonstrado que, ao nível do contexto de gestão, apenas se implementam e adaptam as prescrições emanadas do contexto político-administrativo, mais concretamente da administração central.

Ultrapassando a noção comum das quase nulas competências da administração regional /local, pelo menos nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, debruçar-nos-emos sobre a escola, pois é no seu âmbito, e segundo

¹¹ Ao falar de Estado referimo-nos ao poder público produzido por uma vontade política e servido, mais ou menos fielmente, por um aparelho administrativo.

Sousa Fernandes (1988), que se exibem algumas competências no que diz respeito à implementação de um projecto educativo. Além do mais, a própria L.B.S.E. cria algum espaço para que a escola frua de uma determinada autonomia pedagógica e autonomia de orientação.

Se, por um lado, a organização curricular vertical é imposta pela administração central, prescrevendo-se as orientações a serem implementadas nos restantes níveis (gestão e realização), por outro é à escola que compete operacionalizar " o conjunto das actividades lectivas e não lectivas proporcionando as condições para que se promova a aprendizagem e o sucesso educativo dos alunos, na conformidade do cumprimento dos princípios da diversificação curricular e da provisão curricular diferenciada, ou seja, determinação do currículo para um grupo de alunos ou para cada aluno, respectivamente" (PACHECO, 1996: 97).

As escolas possuem, assim, competências não só no domínio da introdução das componentes regionais e locais nos planos curriculares como também na criação de condições para a operacionalização da Área-escola e para as Actividades de complemento curricular.

É nesta conformidade que ganha robustez o discurso da autonomia curricular que , no Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, traduz não só a gestão dos planos curriculares, dos programas e actividades como também a definição de critérios de avaliação e orientação, acompanhamento dos alunos e gestão dos espaços e tempos curriculares. Esta autonomia está teoricamente ligado ao movimento de desenvolvimento curricular centrado na escola.

Com efeito, importa perceber - e fácil não será - que a escola se deve assumir como instrumento de mudança, caso contrário, estará eternamente votada à subjugação da administração central deixando-se dominar pelo primado tradicionalista, guiado pela engenharia *tyleriana*..

1.3. Co-responsabilização dos professores

O professor tem sido a legenda mais fiel do mito de Prometeu. Tal como Epimeteu, ordenado por Zeus para

reorganizar equilibradamente as espécies se esqueceu do Homem, também os mais variados reajustamentos que se têm vindo a efectuar no sistema educativo têm de algum modo ignorado a pessoa que é o professor. Esta ideia pode até parecer violenta, no entanto, o facto é que, quer a reforma curricular quer os constantes reajustamentos que se têm vindo a efectuar no sistema educativo, não têm conseguido cativar o professor. Nunca o professor se viu em tantas solicitações, nunca o professor foi tão falado, nunca o professor foi tudo o resto... menos professor. Porventura a falácia repousa em algo que não está a ser providenciado. Tal como Prometeu, após Epimeteu ter reorganizado as espécies, constatou que o Homem havia sido o mais prejudicado, o que mais nu e indefeso se encontrava, também o professor, no meio de tanta intenção de melhoria da qualidade do ensino, se encontra cada vez mais desprotegido, na medida em que, não tem havido uma preocupação com aquilo que entendemos ser a gênese do problema: a formação profissional do professor, seja ela a inicial ou a contínua.

Claramente o que não mexe com os professores não mexe também com os alunos. A implementação de um determinado projecto educativo envolve alterações atitudinais profundas nos professores, transformações não só no modo como pensam a educação mas também ao nível das suas práticas. Numa altura em que socialmente se trivializou o acto de ser professor importa cada vez mais conceber estratégias que conquistem os professores tornando-os, por mérito próprio, numa das alavancas das mudanças que se pretendem ver implantadas, até porque, e como sugere Pacheco (1996: 91), "por mais que uma reforma pretenda a mudança das práticas curriculares que se registam ao nível da escola, estas manter-se-ão inalteráveis caso não se consiga conquistar os professores fazendo-os sentir sujeitos fundamentais no desenvolvimento de um projecto".

Além do mais, como nota Barbier (1991: 35), as práticas de elaboração de projecto e de planificação envolvem "experiências que se situam no campo dos fenómenos mentais e intelectuais tendo como suporte estados da consciência". Pensar que um normativo poderá fazer a escola despertar

preparando-a para as novas liturgias que na sociedade se vão negociando é puro nefelibatismo. Não estamos perante uma tarefa fácil precisamente porque, com excepção dos manuais, não há em Portugal uma tradição de elaboração de projectos educativos e curriculares

No entanto, a responsabilização dos professores no fenómeno educativo passa sem dúvida pela (re)dimensionamento e valorização do seu papel no processo de desenvolvimento do currículo. *Hic et nunc* importa encaminhar o nosso raciocínio na seguinte perspectiva: será que o professor possui utensílios adequados que lhe permitam aderir a uma exigência que, de algum modo, lhes é imposta? Será que a formação inicial e continua lhes fornece as ferramentas necessárias para poder lidar e assumir tão grande responsabilidade? Não sairá o professor deste processo ainda mais fragilizado? Será que os professores, como refere MaCormik (1995), possuem destrezas necessárias para a participação curricular?

As respostas são tão complexas como as questões levantadas. No entanto, a complexidade agudiza-se ainda mais se pensarmos que a solução decerto passará pela formação, inicial e continua, dos professores, pela própria natureza do currículo, e pela interacção dos professores com os demais actores sociais directa ou indirectamente envolvidos no fenómeno educativo.

Tradicionalmente todas as escolas se ocupam em rever o currículo de um modo algo rotineiro, revisão esta que, não só não encerra em si a crítica dos pressupostos básicos, como também não toma em consideração o currículo global da escola. (ex. na realização de horários, um processo que se tornou rotineiro e trivial nas escolas, não questiona nem o peso das matérias que são ensinadas nem sequer os agrupamentos de alunos (MaCORMIK, 1995).

No que diz respeito à formação do professor, o facto é que, a formação inicial e continua não o prepara para que actue colegialmente. Ao professor, não lhes são emprestadas condições, no decurso da sua própria formação, para atitudes participativas. A responsabilização dos professores passa necessariamente pela “sua capacidade de reconstrução do

conhecimento escolar estandardizado, que transporta conteúdos monoculturais e monológicos acompanhados de uma pedagogia que inviabiliza a reflexão, a imaginação e a consciência crítica” (SWARTZ, 1996: 397). Essa capacidade de reconstrução de um determinado conhecimento repousa, fundamentalmente, na formação que deve ser oferecida ao professor.

No que diz respeito ao currículo, o facto de este ser interpretado não só como uma selecção de aspectos no interior da própria cultura (FORQUIN, 1994), como também como um texto político (APPLE, 1986; PINAR *et al*, 1985; GAY, 1985) e que, portanto se sujeita a juízos de valor, faz com que os professores não possuam o monopólio do saber. Daí que, os professores não possuam ainda as destrezas necessárias para uma participação activa no desenvolvimento do currículo.

Fundamentalmente, deve-se construir um professor *alter*, resultante de uma formação inicial e contínua bem distinta da que se encontra em vigor e que se tem revelado descontextualizada da(s) sociedade(s) escolar(es). Se tomarmos como exemplo de análise uma das competências que são prescritas à escola, no domínio da autonomia curricular, mais concretamente "planificar e gerir formas de complemento pedagógico e de compensação educativa, no que respeita à diversificação de currículos e programas, bem como à organização de grupos de alunos e individualização do ensino"¹²há, no dizer de Zeichner (1993: 73), “uma urgente necessidade de ajudar todos os professores a adquirirem as atitudes, os saberes e as capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente junto de uma população estudantil variada”.

No entanto, acrescenta Zeichner (1993: 89) que "a maior parte dos docentes, com quem se conta para aperfeiçoarem a preparação dos professores para a diversidade, tem a mesma falta de experiências interraciais e intelectuais que os seus estudantes". Assim, é importante o desenvolvimento de um corpo docente preparado para lidar e abordar o problema da diversidade na formação dos professores.

¹² Vide: Decreto-lei n° 43/89, Artigo 9° alínea d).

Muito embora, os programas da formação de professores respeitem a necessidade de o professor ser preparado para actuar numa sociedade pluralista, o facto é que, na prática, tudo se cinge a uma abordagem monocultural. Assim, o professor continua a ser um actor culturalmente enclausurado, estando a ser preparado para ensinar em ambientes escolares culturalmente homogéneos.

Urge, portanto, um professor maleável, na linha do propõem Pullias & Young (1970), ou seja, o professor deve ser visto como um guia, uma ponte entre gerações, um modelo, um pesquisador, um conselheiro, um estimulador da capacidade criadora, um actor, um aluno, aquele que enfrenta a realidade, um construtor de comunidades, um emancipador, mas sobretudo, uma pessoa.

Uma outra formação entregue ao professor permitirá que o currículo possa ser interpretado como resultante de um conjunto de perspectivas milimetricamente dissecadas em perfeita parceria, onde o professor se sente como personagem activa no processo, valorizando-se constantemente. No fundo, urge conseguir criar-se uma plataforma saudável para que se reunam as condições necessárias e suficientes para que o currículo se assuma de vez e de pleno direito como um processo deliberativo.

Se tomarmos como ponto fulcral da nossa análise a diversidade cultural de que é composta a sociedade, claramente vemos como é urgente (re)estruturar quer a formação inicial quer a formação contínua dos professores. Há que conciliar o princípio da igualdade com o princípio da diversidade (CHARLOT, 1994) e nisto, o professor tem um papel importantíssimo a desempenhar.

Importa sim, preparar o professor para que este se sinta capaz de navegar num campo extremamente complexo, em que a consensualidade depende da consciencialização de que a educação é uma prática social que envolve um complexo processo de tomadas de decisão e que, no fundo, são consequências das vontades, desejos e visões que cada um perspectiva em função de um quadro global de acção com vista à concretização da melhoria da aprendizagem (PACHECO & PARASKEVA, 1997).

Questionemos agora se os três grandes fundamentos da reflexão participada dos currículos de Ensino básico que temos vindo a analisar - Autonomia, Movimento curricular baseado na escola e Co-responsabilização dos professores - surgem denunciados no Relatório elaborado pelo Departamento de Educação Básica.

Com efeito, e socorrendo-nos do referido relatório, identificamos algumas tendências e pontos críticos. Pelo que diz respeito ao primeiro, refere o documento (1997: 89) que “a mudança da gestão curricular para um quadro de autonomia” implica a plena responsabilização dos professores e das escolas, salientando-se a disponibilidade dos actores para uma maior participação. Quanto aos pontos críticos, destaca o documento que a ausência total das práticas colegiais e deliberativas quer na “tradição e cultura do sistema educativo” quer na “experiência profissional” dos professores poderá amputar todas as intenções que subjazem a este projecto. É uma chaga que deve ser considerada e acautelada desenvolvendo determinados mecanismos por forma a que se crie um “quadro ecológico para uma prática de efectiva gestão das escolas e do currículo” cada vez mais adequada e eficaz perante as “características específicas” que as demais populações exibem.

Por outro lado, e ainda dentro dos pontos críticos detectados, dois afiguram-se-nos de sublime importância: em primeiro lugar, o facto de não ser ainda muito claro no terreno o sentido da mudança que se pretende implementar. No fundo, a mensagem tem-se esgotado na sensibilização de apenas três grandes questões:

- a) flexibilização do currículo,
- b) reflexão sobre qual deve ser o conjunto de aprendizagens nucleares e comuns a todos os alunos no Ensino básico,
- c) repensar qual o papel dos professores e das escolas nesta nova estruturação.

Em segundo lugar, e por ventura mais importante que a anterior, o relatório denuncia a existência de uma contradição

gritante que no fundo “corresponde ao estado do sistema educativo”, contradição esta que repousa na desconfiança da implementação do projecto ainda que não se duvide nem se conteste os princípios que lhe são subjacentes.

De facto, os três fundamentos surgem bem identificados nas reflexões finais do relatório que, no entanto, padece de algumas (in)congruências das quais destacamos duas pela sua pertinência: em primeiro lugar, em ponto algum do referido documento surge bem explícita a necessidade de uma outra formação profissional para os professores, nem tão pouco figura nas recomendações para o desenvolvimento do projecto em 1997/1998, muito embora, se refira não só a “ausência de uma cultura de autonomia” como também, a tendência para os professores situarem as suas prioridades exclusivamente nas condições de trabalho a que têm direito face à falta de protagonismo e ao ostracismo no domínio das decisões a que foram votados durante séculos.

Porque realmente «o dia a dia se constrói, não se espera», decerto que esse construir terá que passar fatalmente pelo entregar de outros utensílios ao professor para que este possa habilmente lidar com esta nova formatação do sistema educativo. Essa construção esgotar-se-á na sensibilização se ao professor não lhe forem colocadas à disposição ferramentas que lhe permitam trabalhar, urgir esta nova exigência.

Pelo que diz respeito à necessidade de uma outra formação de professores, o relatório é árido, dando a sensação que de novo os professores se encontram nas mãos de Epimeteu.

No que tange à flexibilização curricular importa questionar o seguinte: até que ponto o discurso da flexibilização se torna válido, fiável e viável. Se nos compaginarmos ao Despacho nº 4848/97, constatamos que a flexibilização surge no sentido de apoiar as escolas na construção da sua autonomia sendo portanto necessário criarem-se condições para a realização de “uma gestão flexível do currículo nacional em função dos contextos em que se encontram inseridas”¹³, valorizando-se assim, o conjunto das

¹³ Vide: Despacho nº 4848/97.

experiências já realizadas, mobilizando-se as escolas para que criem caminhos próprios no que concerne à gestão flexibilizada do currículo.

No entanto, as escolas ao terem de submeter os projectos de gestão curricular flexível, conforme surge prescrito no normativo, às respectivas direcções regionais de educação, as quais, após apreciação os remeterão para o Departamento de Educação Básica, estão no fundo a actuar ainda perante um modelo centralizador e aparentemente flexível. Os trâmites cristalizados - Escolas, D.R.Es., D.E.P. - continuam ainda a pugnar e a assegurar a lógica unidimensional *top down*, o que na verdade exacerba uma outra incongruência. Por um lado, fala-se na flexibilização curricular como o garante da construção da autonomia das escolas, por outro, essa gestão flexível que se traduzirá num projecto e deverá ser integrado no projecto educativo do estabelecimento de ensino, goza de muito pouco ou quase nenhuma autonomia na medida em que depende ainda da chancela das DREs e do Departamento de Educação Básica.

Assim, fundamentalmente, o Relatório final do Projecto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico", muito embora tenha identificado a necessidade de responsabilização dos professores, a importância do movimento curricular baseado na escola e a urgência de uma autonomia, o facto é que ignorou a importância da formação profissional de professores, não fazendo também qualquer menção ao facto de prescritivamente se continuar a impor, mesmo perante um discurso de autonomia e flexibilização curricular, a presença da administração central que regulará assim todo o processo, assegurando-se cada vez mais a subordinação do local ao central.

Com efeito, autonomia, flexibilização e gestão curricular podem ser tais como tantos outros romances que os professores viverão sem amor. Ora, se o projecto educativo repousa quer na autonomia das escolas, quer na responsabilização dos professores quer no movimento curricular baseado na escola, deve então seguir as concepções de um currículo deliberativo.

2. Currículo como processo deliberativo

Fundamentalmente, o currículo como deliberação, revela-se num processo ambicioso, complexo, difícil e que implica a flexibilização dos *currícula*, em que as escolas se encontram inseridas. A educação não se constrói para a sociedade, para os alunos e para os professores mas sim com a sociedade, com os alunos e com os professores.

A flexibilização curricular à luz da reconceptualização neomarxista do currículo aponta, no dizer de Apple & Beane (1997)¹⁴, para uma escola democrática com uma determinada tez ideológica e comportamentalista apresentando as seguintes características:

- a) Livre circulação de ideias, que permite às pessoas encontrarem-se informadas o mais possível.
- b) Uma fé muito grande na capacidade individual e colectiva das pessoas para a resolução dos problemas.
- c) Uso de uma reflexão e análise crítica valorizando ideias, problemas e políticas.
- d) Preocupação com o bem-estar dos outros e com o bem-estar comum.
- e) Preocupação com a dignidade e com os direitos dos indivíduos e das minorias.
- f) Uma compreensão de que a democracia não é tanto um ideal que se deve perseguir.
- g) A organização de instituições sociais que promovam e ampliem as formas de vida democrática.

Perante esta Escola perfilhada pelos neomarxistas, urge portanto, uma outra reconceptualização do currículo, mais holística, baseada em estratégias que melhorem os níveis sociais de democracia e, conseqüentemente, vivendo

¹⁴ Apple & Beane (1997), que admitem possuir tal como Dewey uma inabalável fé na democracia, assumem uma crença profunda no recorte democrático como condição substantiva para conservar a liberdade, a dignidade humana e a sociedade desempenhando a escola, na linha de um perfeito aparelho ideológico como assinala Althusser, um papel preponderante na difusão deste padrão democrático.

convenientemente na e pela diferenciação sem que isso se converta em predicativo de exclusão social (TORRES SANTOMÉ, 1996).

Este autor, aliás na continuidade de trabalhos de Apple, apela e prescreve o conceito de uma escola democrática não segregacionista que não deverá fragmentar as componentes culturais, criando uma tela onde apenas se revêem a história, as tradições, os produtos e as vozes de uma determinada hegemonia social com poder económico, político, social, militar e religioso.

As escolas democráticas não se produzem pela casualidade nem pela trivialidade de um Decreto. No dizer de Apple & Beane (1997), derivam das intenções explícitas dos educadores de colocarem em vigor disposições e oportunidades que darão vida à democracia que, no fundo, implicam duas linhas de orientação.

A primeira, consiste na criação de estruturas e processos democráticos mediante os quais se configure a vida da escola. Numa escola deste tom, todos têm o direito a participar no processo de tomadas de decisão, todos deverão estar directamente implicados na vida da escola incluindo os jovens. Esta nova postura não pode resvalar para uma gestão de consentimento, ou seja, decisões predeterminadas que com frequência acontece. Porque o bem comum é o rasgo central da democracia há que conseguir um equilíbrio entre os interesses particulares e o bem comum.

As pessoas implicadas na construção de uma escola democrática vêem-se como participantes em comunidades de aprendizagem, que pela sua própria natureza, são comunidades policrómicas e tais diversidades deve ser algo que se aprecia e não deve ser lido como algo problemático. A comunidade deve estimar a diversidade na medida em que a sua génese parte dela.

Uma segunda linha de orientação, que viabiliza a escola democrática, repousa na implementação de um currículo democrático que se deve apoiar no acesso a uma enorme variedade de informação e no direito de todos verem nele espelhadas as suas opiniões. Partindo do princípio, de que com relativa facilidade, esta necessidade participada na

construção do currículo surge vituperada não só porque existe um conhecimento oficial que a cultura dominante produz e apoia como também porque as vozes dos que se encontram fora da cultura dominante são silenciadas, claramente estamos perante uma noção polémica, conflituosa.

No entanto, um currículo democrático evita que os jovens assumam um papel passivo no consumo do conhecimento transformando-os em agentes activos fabricantes de significados, ou seja, o currículo democrático inclui não só aquilo que os adultos pensam ser importante como também, as questões e preocupações que os jovens possuem de si próprios e do mundo que os rodeia.

Estamos perante uma proposta curricular que implica uma atitude crítica, o acesso a oportunidades contínuas de exploração, imaginação de respostas, o apelo constante à questionação onde se incluem experiências de aprendizagem em torno de questões como o conflito, o futuro da comunidade, a justiça, a política ambiental etc...

Encontramos nestas duas orientações sugeridas por Apple e Beane (1997) mais do que a noção de tensão, conflito, debate, diálogo, a preparação e predisposição dos mais variados actores para este novo *modus operandi*.

Surge assim, o apelo a uma escola democrática, participativa, criativa, de cultura diferenciada¹⁵, contextualizada, traçada por identidades pedagógicas, terapêuticas, críticas emancipatórias. Na realidade, será esta escola possível quando há necessidade reconhecida de que a escola veicule conhecimentos, valores e atitudes que justificam a sua função social?

O próprio Apple (1997) reconhece que a escola democrática deve conviver com o conhecimento dominante, ou seja, os educadores que trabalham nas escolas democráticas devem tentar ajudar os alunos a adquirir conhecimentos úteis que lhes dêem acesso ao mercado sócio económico. Assim, os educadores democráticos vivem numa perfeita e constante tensão entre a procura de uma educação mais significativa,

¹⁵ *Vide*: Perez Gomez, A. (1998). O autor analisa a Escola em geral e o currículo em particular, como uma encruzilhada de culturas.

não descurando nunca o conhecimento, e perfis defendidos pelas poderosas forças educativas cujos interesses nada têm de democráticos.

Surge desta forma um apelo para que os professores nas escolas democráticas reconstituam o conhecimento dominante utilizando-o como um poderoso utensílio para as classes menos favorecidas da sociedade.

Conclusão

Quer-nos parecer, que existe um desvirtuar violento no que tange à fundamentação da flexibilização dos currículos. Que Autonomia e currículo se pretende sem uma coragem social de redimensionamento da formação inicial e contínua dos professores? Não admira que a autonomia da escola surja como uma deliberação da sociedade política, nem tão pouco que a mesma desabroche como mais um pré-empacotado prescrito, suscitando nos professores avanços e recuos.

Esta flexibilização curricular torna-se num produto prescrito quando deveria corresponder a uma implicada, com pontos de partida diferentes, mas com trajectos estruturalmente comuns e consequentes epílogos onde o carácter efêmero da consensualidade fosse diminuta, um processo de risco controlado e passível de reajustamentos naturais.

Pelo que diz respeito ao currículo como processo deliberativo, para além de caber aqui a problematização da polémica em torno do conhecimento a transmitir, cabe também a urgência de uma outra formação, inicial e contínua, para os professores.

Fundamentalmente, o que está aqui em causa, não são propriamente os fundamentos da flexibilização curricular, nem tão pouco o professor como agente do fenómeno educativo, até porque este sorve a formação que lhe facultam.

O que realmente está em causa, para além da óbvia necessidade de uma cristalização contínua e sistemática de um determinado conhecimento que se quer continuar a perpetuar, é o facto de que a sociedade política vazia que está de discurso, lança a ideia de uma autonomia curricular a

partir de um vasto leque de medidas que acentuam a recentralização curricular.

Referências

- ALTHUSSER, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- APPLE, M. (1986). *Ideologia y curriculum*. Madrid: AKAL.
- APPLE, M. (1988). *Teachers and Texts: a political economy of class and gender relations in education*. London: Routledge.
- APPLE, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- APPLE, M. (1997). *Abordagens sociológicas do currículo*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- APPLE, M. & BEANE, J. (1997). *Escuelas Democraticas*. Madrid: Morata.
- BARBIER, J-M. (1991) *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora
- BARROSO, J. (1996). *Princípios e propostas para um programa de reforço da autonomia das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação
- BRAGA DA CRUZ, G. (s/d.). Os direitos da família, da igreja e do estado: *Problemas da Educação*: Série (C).
- CHARLOT, B. (1994). (Org.). *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- COSTA, J. (1991). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais. Discursos e práticas*: Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FIGARI, G. (1992). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J (1989a). Uma comunidade educativa com autonomia e com projecto - um nova concepção para a escola portuguesa. In II Congresso da FNSP. Universidade Clássica de Lisboa.
- FORMOSINHO, J. (1989b). De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: Uma nova concepção para a escola portuguesa. In *Revista Portuguesa de Educação*, 1989, 2 (1). C.E.E.D.C: Universidade do Minho.
- FORQUIN, J. (1994). *Escola e cultura, as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GAY, G. (1985). Curriculum Development. In A. Lewy (Ed.). *Internacional Encyclopedia of Education*. Osgord: Pergamon.

- GIMENO, J. S. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. London: the Falmer Press.
- GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?*. London: The Falmer Press.
- MACORMIK, G. (1995) *Developing the curriculum: solo and group deliberation*. Toronto: Longman Publishers.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- PACHECO, J. (1995). *O Pensamento e acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1997). *Políticas curriculares: a decisão (re)centralizada*. Texto apresentado em Plenário no VIII Colóquio da AIPELF/FIRSE, Lisboa.
- PACHECO, J. & PARASKEVA J. (1997). As Tomadas de Decisão na Contextualização curricular. Comunicação apresentada no VIII Colóquio da AIPELF/FIRSE, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- PARASKEVA, J. & MORGADO, J. (1998). Autonomia curricular: uma nova ferramenta ideológica. Comunicação apresentada ao III Colóquio sobre questões curriculares – *A reflexão e inovação curricular*. Braga: Universidade do Minho. (em publicação).
- PEREZ GOMEZ, A. (1986). Más sobre formación del profesorado. In Cuadernos de Pedagogía, nº 139, Júli-Agosto, Valência e Barcelona, S. A. Editorial Fontalba, SA.
- PEREZ GOMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PINAR, W. *et al.* (1995). *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- PULLIAS, E. & YOUNG, J. (1970). *A arte do magistério*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Relatório do Projecto "Reflexão participada sobre os Currículos do Ensino Básico*. (1997). Lisboa: Ministério da Educação.
- SARMENTO, M. (1993). *As escolas e as autonomias*. Rio Tinto: ASA.
- SOUSA FERNANDES, A. (1988). A distribuição de competências entre a administração central, regional e institucional da educação escolar segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo. In C.R.S.E. *A gestão do sistema escolar. Seminários*. Lisboa: Ministério da Educação/G.E.P., pp. 103-148.
- STENHOUSE, L. (1981). *An Introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational Books Ltd.