

# **Autonomia curricular: uma nova ferramenta ideológica**

**João M. Paraskeva**

*Universidade do Minho*

**José C. Morgado**

*Mestrando em Educação*

*Universidade do Minho*

## **Introdução**

A autonomia curricular, que claramente traduz (mais) um propósito político, tem tonificado a retórica actual que desagua no sistema educativo, mexendo com os actores nele directa ou indirectamente implicados. É nossa intenção, pela pertinência que o tema transporta, reflectir sobre a autonomia curricular.

Depois de analisarmos o conceito de ideologia, relacionando-o com o fenómeno educativo, reflectiremos sobre o emergir da autonomia curricular como uma nova ferramenta ideológica, que tem vindo a ser esgrimida perante esta trindade: centralização, descentralização, recentralização.

### **1. Conceito de ideologia**

O conceito de ideologia, de acordo com alguns autores (Gatalfamo, 1990; Jerphagnon, 1982; Mclellan, 1987; Torres Santomé, 1995; Althusser, 1980; Ricoeur, 1986; Kemmis, 1988; Rossi-Landi; 1980), remonta a um dos períodos marcantes da civilização humana - a Revolução Francesa-

tendo sido criado por Antoine Destutt de Tracy, em 1897, por sinal, um dos fundadores do Instituto de França, durante o período napoleônico e “criado especialmente para espalhar as ideias do iluminismo” (MCLELLAN, 1987:20)<sup>1</sup>.

É um conceito que deve ser interpretado à luz dos postulados filosófico, político, sociológico e curricular, entre outros. No plano filosófico, a análise do termo ideologia requer a dilucidação do seu conceito a partir das diferentes perspectivas, de acordo com as correntes filosóficas, nomeadamente o Tomismo<sup>2</sup>, e o Sensismo<sup>3</sup>.

Nesta conformidade, perante a investigação das sensações físicas, estaremos em condições de perceber que as ideias que se plasmam nas sociedades humanas tem origem nas necessidades e desejos do homem (Torres Santomé, 1995), necessidades essas que ao constituírem “a estrutura das leis reguladoras da sociedade, numa base natural”, consequentemente fomentam a “realização harmónica dos desejos pertinentes” (MCLELLAN, 1987: 20).

Este conceito seria posteriormente enriquecido por Hegel ao interpretar as ideias como enfermas de um relativismo natural (TORRES SANTOMÉ, 1995).

Volvido que estava meio século, após o emergir do conceito, Marx abordou um outro conceito bem distinto, onde visivelmente se constata uma evolução, aliás já observada em Hegel. A ideologia é agora interpretada como “um sistema das

---

<sup>1</sup> Tracy advogava então a necessidade de se criar uma nova ciência das ideias, a qual seria o suporte das demais ciências, acrescentando ainda que as ideias se baseavam em sensações físicas, aliás em consonância com o princípio aristotélico-tomista de que “nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu”.(Nada existe no intelecto que primeiramente não tenha estado nos sentidos) Daí elas se poderem submeter a uma análise empírica aplicando-se métodos próprios da ciência (TORRES SANTOMÉ, 1995), “rejeitando o conceito da ideias inatas” (McLELLAN, 1987: 20).

<sup>2</sup>Conjunto de doutrinas especialmente de teor filosófico-teológico defendidas por S. Tomás de Aquino. *Vide*: Grand Enciclopédia RIALP (1981: 570-573).

<sup>3</sup> Doutrina gnoseológica que faz dos sentidos a fonte única do conhecimento que se opõe ao inatismo e ao intelectualismo explicando a origem dos conhecimentos pelos sentidos e só pelos sentidos, isto é, o que não é sensível ou traduzível em termos de sensação é para os sensistas incognoscível. *Vide*: Grande Enciclopédia Portuguesa & Brasileira (s.d.: 314).

ideias, das representações que dominam o espírito de um homem ou de um grupo social” (ALTHUSSER; 1980: 69).

Em síntese, começando por S. Tomás de Aquino, passando por Tracy, posteriormente por Hegel e chegando até Marx, não esquecendo Mannheim – quando fala do discurso viciado da ideologia (RICOEUR, 1986)-, observamos que o termo ideologia foi alvo de profundas metamorfoses<sup>4</sup>, isto é, de uma evolução progressiva ao longo dos séculos, advindo tal volubilidade do facto de a realidade se encontrar em permanente mutação. A noção de evolução é, por isso, inerente ao conceito de ideologia.

Numa perspectiva política, os destinos de uma sociedade humana sempre estiveram confinados e «confiados» a um pequeno vértice da sociedade que pretende ver legitimados e perpetuados os seus valores, as suas crenças e as suas ideias. Daí que, os quadros sociais de cada época demonstrem o punho de uma determinada classe (outrora, a Igreja, depois, a nobreza/burguesia, actualmente, a burguesia financeira e a classe média profissional). É a sua ideologia que é veiculada e difundida. São as suas ideias que formam, enformam e informam a estrutura social. Esta concepção operacionaliza-se, segundo Althusser (1980), através dos aparelhos ideológicos do estado.

A ideologia surge como consequência de toda uma *práxis* e da concepção da realidade que essa prática nos empresta (TAYLOR, 1986: 25), possuindo uma história muito própria, baseada em última instância, na luta de classes (ALTHUSSER, 1980)<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> A transformação mais significativa que se deu em seu redor do conceito de ideologia encontra-se assinalada nos escritos de Marx: “Uma recapitulação das principais modificações sofridas pelo conceito de ideologia, desde a sua formulação inicial e abrangente, encontrada na obra de Marx, mostra a mais importante, a passagem de conceito designativo de totalidade das ideias, valores, representações etc., de determinada época, a designação de subconjuntos relativamente coerentes em si mesmos e correspondentes aos interesses e visão de mundo de uma classe ou grupo social particular”. *Vide*: Enciclopédia Mirador Internacional (1981:5953),

<sup>5</sup> Este autor propõe ainda duas teses, uma negativa, e outra positiva, inerentes ao conceito de ideologia: a negativa entende a ideologia como a representação de uma relação imaginária dos indivíduos com as suas

Ao conceito de ideologia Kemmis (1988) atribui cinco significados<sup>6</sup> dos quais destacamos um que mais se aproxima significativamente da noção marxista, que é o da relação dialéctica entre a consciência individual e a estrutura social.

Muito embora nos encontremos perante um conceito que é dos mais complexos no conjunto das ciências sociais, na medida em que põe em causa as bases e a validade das nossas ideias mais fundamentais (ESTEBANEZ, 1989), poderemos encontrar um denominador comum em torno destes autores. A ideologia possui primariamente uma relação sintagmática de coordenação com a realidade, e subsequentemente de subordinação.

No fundo, o conceito de ideologia encontra-se profundamente ligada a um mecanicismo social. Tracy, Hegel, Marx, Mannheim, Althusser, Kemmis, Torres Santomé não conseguem divorciar este conceito de um paradigma consequencialista que assenta no binómio causa-efeito, ou seja, se o mundo de que fazemos parte, se a realidade de que, como seres racionais, somos parte activa, se traduz por uma relação de causa-efeito, toda e qualquer ideologia, porque depende dessa mesma realidade, sofrerá também fatalmente desse pendor mecanicista.

Só poderemos entender o mundo se conseguirmos ler as ideologias que se encenaram na sua génese. A realidade foi e é interpretada por um conjunto de concepções ideológicas que variam de pessoa para pessoa. A ideologia assenta num conjunto de quadros imaginários da realidade, realidade essa que se traduz pelas relações estabelecidos entre os homens com as suas condições de existência que fundamentalmente

---

condições reais de existência. A positiva interpreta a noção de ideologia como amputada de uma existência material.

<sup>6</sup> Segundo Kemmis (1988), os outros significados são: um significado vulgar; outro significado, criado por Destutt de Tracy para denotar a ciência das ideias; um terceiro significado referido é aquele que é outorgado por Marx, que o utilizou para expressar que as ideias estavam socialmente determinadas; um quarto significado, inerente ao carácter deformador da mesma, em que o contempla como falsa consciência acrescentando que isto explica o significado vulgar do término mas refere-se mais especificamente à noção de que as ideias são construções sociais que podem actuar encobrendo a operação de interesses particulares.

recaem sobre dois eixos diametralmente opostos material e espiritual. Assim, a realidade não só precede a ideologia, é o seu motor, a sua génese, a sua alavanca, como também possui (fundamentalmente) uma base material.

É a partir da observação de uma realidade que se concebe uma determinada ideologia. Sendo a realidade algo material, as ideologias emergirão dessa ordem de caracterização. É da realidade que se extrapola para a ideologia. No fundo, radica aqui um pouco a concepção existencialista de que a existência precede a essência: só posso construir uma teoria com base na realidade existente.

Fundamentalmente, poderemos entender por ideologia como a doutrinas, opiniões, ou modos de pensamento de um indivíduo ou de uma classe social, o corpo de ideias através do qual se baseia o sistema político, económico e social (MEIGHAN, 1994; C.I.E., 1994-95), sendo que cada ideologia tem as suas liturgias, as suas técnicas e as suas táticas (TORRES SANTOMÉ, 1995) que se vão plasmando numa determinada panóplia social. É algo que, de algum modo, incide profundamente nas pessoas, na política, na cultura e na educação sem que para tal necessite de um grande esforço. Está simplesmente aí e convive perenemente com o indivíduo (APPLE, 1989).

A ideologia é assim um fenómeno social não só porque surge inserida na sociedade, como também porque veicula uma função social, isto é, garante e perpetua uma dada unidade no seio da comunidade humana.

Daí que possamos ver, com alguma dificuldade, a possibilidade de uma sociedade «desideologizada». Segundo Ricoeur (1986 :321), “se pudéssemos imaginar uma sociedade em que tudo está realizado, nela existiria congruência. Mas esta sociedade também estaria morta, porque não haveria distância, nem ideais, nem qualquer projecto”.

A sociedade foi sendo sempre um permanente (des)constructo de conflitos, tensões, negociações de classes que garantem e exibem a sua coexistência na base de uma determinada coesão funcional, determinada pela ideologia que, por questões de pragmatismo, reforça mais a eficácia do que a verdade. Não está em causa numa determinada ideologia a

verdade: Existe uma premissa fundamental: garantir a funcionalidade de todo um recorte heterogéneo, emprestando-lhe para isso instrumentos que lhe permitam estabelecer plataformas de entendimento e coesão.

O bem-estar social, que foi sendo sempre uma questão polémica, implica um consenso, um equilíbrio entre os mais díspares vectores do tecido social, equilíbrio esse que, muito embora efémero, é atingido pela funcionalidade transmitida pela ideologia.

Torres Santomé (1995: 19), utilizando o conceito preconizado por Gramsci de “hegemonia ideológica” que, no fundo, expressa a coesão de um determinado quadro social, assinala que “a ideologia dominante numa situação histórica e social pode organizar hábitos e significados do chamado «senso comum» isto é, “impõe aos seus seguidores, de uma maneira subtil, uns significados e umas possibilidades de acção, de tal modo, que até mesmo formas de organização e de actuação de uma sociedade que contribuam para manter situações de injustiça chegam a ser entendidas como inevitáveis, naturais, sem possibilidade de modificação”. O primado da funcionalidade, mais do que se sobrepor ao primado da verdade, dilui-o, atenua-o, hipoteca-o.

Sendo a ideologia condicionada pela sociedade e ao mesmo tempo a garantia da sua coesão, ela própria necessita de encontrar uma fórmula cristalizadora, que assegure a sua perpetuação, na medida em que dela depende a coesão social.

## **2. A escola como aparelho ideológico do estado**

A ideologia, muito naturalmente, reflecte-se na educação dado que esta é uma práxis social com o objectivo de assegurar a conservação e a expansão do próprio património cultural, configurando-se como órgão de transmissão e produção de ideologias (GATALFAMO, 1990).

A educação surge, assim, como um artefacto despoletado pela sociedade não se afundando numa dimensão individual, mas sim numa dimensão social. É um fenómeno global inerente ao indivíduo e à sociedade e possui uma

tonalidade unitária e harmónica em que o agente educativo é a sociedade no seu conjunto (PIRES, FERNANDES & FORMOSINHO, 1991). Estamos perante um palco perfeito de utensílios capazes de assegurar e perpetuar um conjunto de concepções, desejos e crenças exigido pela sociedade.

Deste modo, a educação é a mola real daquilo que poderíamos chamar de *estratégia ideológica*, dissecada por determinado vector social. A sua preponderância, na difusão e sedimentação de um determinado padrão ideológico, levou Althusser (1980: 48) a entender a educação como um *aparelho ideológico do estado* que, conjuntamente com outros<sup>7</sup>, funciona de “maneira massivamente prevalente pela ideologia”, muito embora, desempenhe “a função dominante de entre os restantes aparelhos ideológicos de Estado”. A actividade humana desenvolve-se numa multiplicidade de cenários sendo que um “desses cenários é a instituição escolar” (TORRES SANTOMÉ, 1995: 21).

Nesta conformidade, o currículo, como veículo de escolarização, poderá ser entendido como um terreno de lutas que incorpora as mais díspares correntes ideológicas. O currículo funciona, de algum modo, como um processo permanente de diagnosticar as tendências e sensibilidades do tecido social. Sociedade, ideologia, educação e currículo, revelam-se, assim, como realidades em perfeita cumplicidade, patenteando fronteiras muito ténues, em que a primeira necessita das restantes como alicerces robustos para a sua perpetuação.

Estão, com efeito, denunciadas as ligações que demonstram uma subordinação do homem aos “sistemas de direcção ideológica” (LUNDGREEN, 1996) que são tanto a Sociedade e a Ideologia, como a Educação e o Currículo, visando um objectivo comum: a eficácia do tecido social em que todos os seus actores devem ser entendidos como sujeitos desse processo e não como objectos (GRUNDY, 1987). Em consequência, o currículo, porque não processa pessoas mas significados (APPLE, 1986), deve entender-se como um

---

<sup>7</sup> Religioso, familiar, jurídico, político, sindical, cultural, informação. Vide: Althusser (1980).

processo inacabado que integra tanto opções de entre várias alternativas, quanto dimensões valorativas, atitudinais e técnicas (PACHECO & PARASKEVA, 1997).

Como ponto fulcral, nuclear, desta funcionalidade encontra-se o homem. Daí que a ideologia interpele os indivíduos, ou seja, a funcionalidade de toda e qualquer ideologia só existe para sujeitos (ALTHUSSER, 1980). Adianta o autor (1980: 99), que ao contrário do discurso científico, em que o sujeito se anula, o discurso ideológico “age ou funciona de tal forma que recruta sujeitos entre os indivíduos” isto é, “a categoria de sujeito só é constitutiva de toda a ideologia, na medida em que toda a ideologia tem por função (que a define) constituir os indivíduos concretos em sujeitos” (ALTHUSSER, 1980: 95).

### **3. Uma nova ideologia**

#### **3.1. Conceituação**

Tal como o conceito de ideologia, o conceito de autonomia, requer também o desnudar de determinados quadrantes nomeadamente, o jurídico administrativo e o sociológico.

Um primeiro quadrante, o jurídico administrativo, e elaborando os raciocínios de Sousa Fernandes (1992) e de Sarmiento (1993), traduz-se por cinco níveis significativos: um primeiro, de cariz político, em que o conceito de autonomia decorre do exercício do poder político, sendo uma autonomia política total no caso do Estado e uma autonomia política parcial no caso das regiões autónomas e dos municípios; um segundo, ao nível administrativo, em que a autonomia decorre do exercício da função jurídica da administração com poder próprio de decisão e se traduz na execução de diferentes actos administrativos tais como gestão de património, provisão de pessoal, entre outros, e na assunção cumulativa dos poderes de regulamentação (orientação genérica) e de direcção (orientação concreta); um terceiro, ao nível financeiro, em que a autonomia consiste no poder de elaborar um orçamento privativo, produzir, gerir e assumir receitas e despesas



próprias; um outro, ao nível científico, em que a autonomia se traduz na livre escolha de um projecto científico, definição de planos de estudo e programas, criação de centros de estudo e investigação; finalmente, ao nível pedagógico, a autonomia surge definida pelo poder de escolher e/ou definir livremente métodos e técnicas de ensino, estruturas do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, órgãos próprios de gestão do ensino e respectivos esquemas de funcionamento e procedimentos de avaliação.

Num segundo quadrante, o sociológico, surge-nos um conceito de autonomia entendido como autonomia relativa e umbilicalmente relacionado com a teoria de correspondência, preconizada pelos sociólogos do currículo Bowles & Gintis (1976) e que perspectivavam a educação escolar como um *facsimile* da estrutura económica das sociedades capitalistas (SARMENTO, 1993).

Sob o ponto de vista etimológico, o termo “autonomia” é nem mais nem menos do que a transliteração em vernáculo do substantivo grego clássico «αυτονομία»<sup>8</sup>. O vocábulo transporta consigo um dos princípios válidos do Direito internacional<sup>9</sup> sendo usualmente associado ao conceito de liberdade, uma vez que, com frequência, se refere ao direito fundamental dos países autónomos se autogovernarem, de se regerem por leis e costumes próprios, edificados sobre a égide de uma efectiva independência moral e intelectual dos respectivos cidadãos, implicando também a consciencialização de responsabilização, ou seja, o indivíduo não pode deixar de ser percebido como existindo na base da coexistência (BRANDÃO, 1987).

No entanto, o facto do conceito de autonomia pressupor liberdade de decisão não deve ser confundido com um outro, o

---

<sup>8</sup> Este vocábulo, por sua vez, foi construído a partir do pronome demonstrativo «αυτο, η, ο» que significa “o próprio” e do substantivo «νομο, ου», significando em português “lei”.

<sup>9</sup> O “direito reconhecido a um país de se dirigir segundo as suas próprias leis”, e não deixa de corporizar, também, uma das condições universalmente aceites como base de toda a emancipação humana, “a liberdade moral do homem que escolhe os seus principios de acção segundo a sua consciência e a sua razão”, assumindo-se a autonomia como uma “condição da pessoa ou colectividade que a si mesma impõe a lei a que obedece”. *Vide*: Grande Enciclopédia Portuguesa & Brasileira (s./d.: 770-772).

conceito de independência. Como postula Barroso (1996), e na linha de raciocínio de Bowles & Gintis (1976), a autonomia é um conceito relacional, na medida em que, no fundo, somos sempre autônomos em relação a alguém ou a alguma coisa. Há um certo grau de relatividade que se exerce num determinado contexto na base de interdependências e de um sistema de relações, ou seja, podemos ser mais ou menos, autônomos, ou melhor dizendo, podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não conseguir ser em relação a outras.

Como assinala Weber, um dos clássicos da sociologia, falar de autonomia, significa que a ordem social não é imposta por alguém exógeno ao processo mas sim pelos seus próprios membros, ou seja, significa retractar a capacidade que qualquer agrupamento tem, independentemente da sua extensão, de se autogovernar e de se auto-regular. Daí que, a autonomia se possa materializar aos mais diversos níveis: político, económico, científico, cultural, académico, entre outros. O carácter policromático da palavra autonomia, traduzido nos diferentes significados que assume, resulta, afinal, (n)dos distintos contextos em que a palavra se utiliza.

Tal como o termo currículo, que pela sua ambiguidade, decorrente de um de diversos pressupostos que fundamentam a teorização curricular (Kemmis, 1988), continua a ser gerador de grande confusão terminológica, também o termo autonomia se predica de uma profunda polissemia, que advém do facto da pluralidade do seu conceito, ou seja, de ser um conceito que se adapta a diferentes campos. Daí que, têm sido vários os campos de análise e de aplicação deste conceito, referenciando-se frequentemente várias autonomias, de acordo com as diferentes concepções da ênfase que é colocada em cada um desses campos (SARMENTO, 1993).

Qualquer que seja a perspectiva de autonomia adoptada, esta deve sempre ser assumida no sentido de ajudar a (re)construir, a manter e a perpetuar a noção de pluripertença que, no dizer de Banks (1995), refere tanto o conjunto de vivências que são comuns a um colectivo quanto os percursos favoráveis à sua diversidade.

Fundamentalmente, deve entender-se por autonomia a capacidade que qualquer organismo/entidade, individual ou

colectiva, detêm de se *poder* reger por leis próprias, de actuar, de se orientar, de resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrém, pressupondo, portanto, um determinado grau de independência, não vituperando nunca os postulados mais elementares da responsabilidade.

Estamos perante um conceito justificado pelos vectores jurídico, normativo e sociológico, como também pelas relações de poder e suas formatações, neste caso centralização e descentralização, que no fundo, veiculam um *novel* ser e estar perante uma *novel* ideologia.

### **3.2. Centralização versus descentralização e relações de poder**

Quer a centralização - uma das características que, de acordo com o pensamento *weberiano*, define as organizações burocráticas e que determina as relações de poder que se estabelecem entre os vários órgãos dessas estruturas, quer a descentralização - uma forma de estruturar as relações de poder, que pressupõe a existência de interesses diferentes, nomeadamente locais, que servem de fundamento à criação de unidades orgânicas diferenciadas, com órgãos dotados de autonomia (SOUSA FERNANDES, 1992), são formas distintas<sup>10</sup> de estruturar as relações de poder numa determinada unidade organizacional.

Destarte, a centralização e a descentralização não se definem com base na mera desconcentração de poderes, mas sim numa efectiva relação hierárquica que, no caso da

---

<sup>10</sup> *Vide*: Sousa Fernandes (1992). A centralização, pressupõe a existência de uma uniformidade de interesses que se traduz em objectivos comuns que todos os membros da organização devem prosseguir e determina como se estabelecem as diferentes relações de poder entre eles. Consequentemente, os serviços públicos, ainda que geograficamente distantes e territorialmente dispersos, são coordenados e superintendidos por serviços centrais que, no topo da organização, detêm o poder de decisão; a descentralização expressa precisamente a relação inversa, ou seja, o poder de decisão surge repartido pelos mais variados organismos consoante os seus graus de autonomia. Neste caso, os serviços públicos são "geridos por órgãos com autonomia de decisão", existindo uma "descentralização do poder" repartido por tantos órgãos quantos os serviços existentes.

centralização se traduz numa relação de subordinação dos órgãos de poder local à administração central.

Continuando nesta linha de raciocínio, o discurso da descentralização, analisado à luz das ideologias propostas por Lawton (1986), seria justificada pela ideologia burocrática que defende crenças baseadas na boa gestão e administração, na manutenção do sistema, defende o valor da eficiência e o controlo central através de exames e de testes. A descentralização explicada pela ideologia profissional basear-se-ia nas crenças da experiência, na profissionalidade e na experiência prática, no valor da qualidade e na avaliação interna (auto-avaliação).

A questão que se coloca repousa na seguinte problematização: como se poderá propor a descentralização se em termos de prática se mantém a ideologia burocrática? Como se poderão criar cumplicidades sólidas e adesões viscerais ao projecto de descentralização, se esse mesmo projecto surge secundado pelos mesmos postulados da centralização? Possuindo uma e outra as mesmas raízes ideológicas como poderão ser capazes de construir produtos distintos?

As ideologias burocrática, política e profissionalizadora, segundo Lawton (1986), formam a grande trindade ideológica que tem imperado no domínio da educação, implicando conceptualizações bem distintas ao fenómeno educacional (Fig. 1)

	<b>Crenças</b>	<b>Valores</b>	<b>Opiniões</b>
<b>Políticas</b>	Forças de mercado.	Liberdade de escolha.	Escolas independentes
<b>Burocráticas</b>	Boa administração, gestão e manutenção	Eficiência.	Controlo central, Exames/testes.
<b>Profissionais</b>	Profissionalismo, Experiência, Prática.	Qualidade.	Avaliação impressionista.

Fig. 1. Ideologias educacionais (Lawton, 1986). Adaptado.

O que legitima a descentralização é a autonomia das escolas sem estar sujeita a um controlo externo, ou seja, a escola é vista como um órgão dotado de efectiva autonomia, não surgindo portanto manietada a laços de dependência podendo actuar livremente de acordo com os seus interesses (MACHADO, 1982).

Assim, o discurso da autonomia limita-se apenas a ser uma nova ferramenta ideológica na medida em que, se socorre das mesmas práticas que tonificam o discurso da centralização precisamente porque ambos possuem a mesma paternidade ideológica que é a burocracia. Fatalmente a descentralização será um processo que resvalará, ainda que de um modo quiçá dissimulado, para padrões de eficiência e de controlo ou não fosse toda a política educativa definida, orientada e operacionalizada pelo Estado.

Analisando o raciocínio de Charlot (1994), interpretamos as metamorfoses que a Escola, como instituição social, foi sofrendo ao longo dos tempos. Gerada a partir de um assumido poder clerical a Escola emerge, na Idade média, como um objecto do local, passando nos finais do século XVIII, em resultado de uma dilaceração profunda da simbiose que durante séculos imperou entre a Escola e a Igreja, a um braço político do Estado, que avoca um poder quase absoluto em matéria de educação.

O enorme progresso científico, bem como as profundas transformações sociais e culturais que atravessariam o século XIX, estariam na base da ampla revolução técnica e científica do século XX, em que a democratização do ensino<sup>11</sup>, traduzida essencialmente pelo direito de todos à educação, pelo prolongamento da escolaridade obrigatória e pela necessidade de formação profissional, desembocaria no que Gal (1993) denominou de educação nova que, como resultado das novas políticas educativas assumidas, deixa de projectar a Escola como um corpo político e passa a enquadrá-la como artefacto económico. Daí que, Bowles & Gintis (1976) entendam a

---

<sup>11</sup> Sobre este assunto, e no caso concreto de Portugal, *vide* José Veiga Simão (1973). *Democratização do Ensino*, M.N.E., Secretaria Geral, Divisão de documentação.

economia como razão primeira e última dos percursos descritos pelo sistema educativo.

Mais recentemente, nos anos 80-90, novas políticas educativas se afirmam. O Estado, confrontado com uma crise crescente da educação, sente necessidade de repensar o seu papel. As indecisões políticas e as instabilidades provocadas, quer pela rápida evolução social e económica, quer pelo esvaziamento político em termos educativos, reflectem-se na escola, e o poder central, percebendo uma vontade comum e a importância de uma desconcentração e/ou descentralização educativas, tenta romper com as lógicas reformistas das décadas anteriores, procurando “operacionalizar uma dinâmica descentralizadora carregada de iniciativa, de criatividade e de eficácia, bem como pôr em prática mecanismos reguladores e correctores de riscos de crescimento de desigualdades sócio-culturais” (CHARLOT, 1994:34). É o que o autor se designa por “Estado-regulador”, para corporizar uma administração pública que “descentraliza as iniciativas mas retém a função de regulação e de correcção das desigualdades”.

Pelo que diz respeito ao fenómeno educativo, e como assinala Barroso (1996: 7), tem-se assistido a uma alteração significativa “do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação”. Todavia, acrescenta o autor, que esta mutação do papel do Estado não se pode cingir apenas a uma escola tipificadamente descentralizadora que emerge como reacção a um centralismo secular. Com efeito, estas novas políticas dominantes, que Apple (1997) sublinha como nova aliança da direita - neo-liberais e neo-conservadores - deambulam e navegam num cursor que vai desde uma centralização egoísta a uma descentralização altruísta, delimitando-se por fronteiras legais e sociais, ora diáfanos ora rígidas (FORMOSINHO, 1989). A análise do fenómeno educativo não se pode reduzir a uma pálida dicotomia centralização-descentralização. Subjacente a isto, encontram-se um conjunto de pontos intermédios que tentam também contribuir para a construção de uma nova aquiescência social (APPLE, 1986) controlando o sempre

mercurioso senso comum, uma vez que, regulado está o conhecimento veiculado.

No que tange à autonomia curricular, e no caso concreto do sistema educativo português, esta surge inserida no âmbito da autonomia da escola concretizando-se na elaboração de um projecto educativo deliberativo, implicando a responsabilização dos mais dispare intervenientes na vida escolar adequando as características e os recursos da escola - humanos e materiais - às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

A subordinação da autonomia escolar, em geral, e da autonomia curricular, em particular, a um determinado contexto remete-nos para a territorialização das políticas educativas, viabilizando a postura de determinados poderes até então tidos como anódinos, (re)valorizando os papéis dos actores, interseccionando as acções políticas e educativas.

Exigem-se assim competências próprias em vários domínios - gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira.

Fundamentalmente, qualquer uma das formas de autonomia que se adopte, regulada (CHARLOT, 1994), construída (BARROSO, 1996) - o facto é que todas elas ignoram que a verdadeira autonomia - se realmente é mesmo uma autonomia que se pretende, doar ou conseguir - deve urdir-se e cristalizar-se na implicação substantiva entre o central e o local, ou seja, por um lado, deve o Estado limitar-se apenas a definir com clareza *o que fazer, ou seja, o que pretende* da educação em particular e da sociedade em geral e, por outro lado, deve o local conseguir conquistar a confiança - através de predicados meritocráticos - da sociedade por forma a chamar a si *o como fazer*, isto é, a praxis determinante e determinada pelo contexto geográfico, material e humano.

Destarte, o que está em causa realmente é conseguir-se por legitimação própria uma autonomia implicada, resultante

de um conjunto de liturgias coordenadas na base de conquistas que são imaculadamente respeitadas porque fundamentadas em princípios meritocráticos. Central e local interligam-se não na base da tolerância, ou de uma lógica consequencialista decorrente apenas do progresso da civilização humana, mas sim na base do respeito pela diferenciação e diversidade.

Terminamos com o dizer de Braga da Cruz (s.d.) para quem o totalitarismo do Estado, como todo e qualquer outro totalitarismo, deve ser condenado. Assim, a opção exclusiva pelo central ou pelo local, fundamenta-se nas mesmas falácias segregacionistas, na medida em que a cristalização da deliberação no processo educativo só é compatível se o central e o local - implicitamente e explicitamente - se implicarem mutuamente liderando o processo educativo.

Salientamos ainda, e de acordo com Goodlad (1984) que a carência principal das escolas não tem sido a falta de bons propósitos mas a pobreza de esforços articulados para realizá-los. As intenções e as práticas políticas, no dizer de Gimeno (1992), são o espelho de um mundo confuso que não só reflectem o modo como a sociedade percebe e valoriza os temas educativos, como também traduzem as reformas subsidiadas por determinados projectos políticos, económicos, sociais e culturais inseridos num determinado contexto histórico.

## **Conclusão**

Claramente vive-se um momento singular no âmbito dos grandes (re)ajustamentos do fenómeno educativo. Com efeito, o sistema educativo obriga-se a nova postura, cujos fundamentos repousam na génese da própria sociedade democrática, que exige fundamentalmente, a valorização da pessoa humana, o atenuar das desigualdades sociais e o progresso humano.

Para tal, e instrumentalizado pela sociedade política, tem sido veiculada uma nova realidade para as escolas assente na autonomia, que pouco mais tem conseguido ser do que um manifesto, uma retórica inflamada de propósitos e de boas intenções, contudo cataléptica, sobretudo devido a dois



aspectos importantes: em primeiro lugar, esta autonomia, não surge da ogiva de um quadro naturalmente docente, mas sim de um outro prescrito política e administrativamente.

Esta autonomia, afinal virtual, não consegue implicar os elementos mais substantivos de quem ela efectivamente depende. Em segundo lugar, outorga-se aos professores uma nova ferramenta ideológica, exigindo-se-lhes uma acção para a qual não se encontram minimamente ou mesmo motivados. Daí que, entendamos esta autonomia decretada como uma mudança administrativa e não como uma inovação desejada pelos professores.

Outro aspecto significativo da nossa análise assenta numa outra vertente que tem vindo a trespassar o sistema educativo: a colocação da escola no centro das políticas educativas. No entanto, também se nos afigura estarmos perante uma outra forma de retórica, com os mesmos fins espúrios, desvirtuados, da anterior, na medida em que, é secular o legado centralista português, o que tem inviabilizado que o poder central se limite ao “o que fazer”, e o poder local conquiste e assuma definitivamente o “como fazer”, não temendo responsabilidades.

Não podemos terminar sem deixar de referir a importância e necessidade da formação inicial e contínua dos professores, que, todavia, deve ser repensada como plataforma sólida na conquista destes novos desafios.

Qualquer que seja o propósito de mudança curricular jamais se poderá ignorar que a educação é uma actividade prática muito complexa.

## Referências

- ALTHUSSER, L. (1980). *Ideologia e Aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- APPLE, M. (1986). *Ideologia y Curriculum*. Madrid: AKAL Universitária.
- APPLE, M. (1989). Critical introduction: Ideology and the state in educational policy. In R. Dale. *The State and educational Policy*. Philadelphia: Open University Press.
- APPLE, M. (1997) *Abordagens Sociológicas do Currículo*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- BANKS, J. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In J. Banks & C. Banks (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon & Schuster MacMillan, pp. 3-24.
- BARROSO, J. (1996). *Princípios e propostas para um programa de reforço da autonomia das escolas*. Lisboa: M.E. (policopiado).
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- BRAGA da CRUZ, G. (s.d.). *Os direitos da família da sociedade e do estado*. Serviços de Documentação.
- BRANDÃO, A. J., Prefácio da Obra *Carta Sobre o Humanismo* de Martin Heidegger, Guimarães Editores, 1987.
- C.I.E., 1994-95. *Ideologia. Comptons Interactive Encyclopedia*. Microsoft.
- CHARLOT, B. (1994) (Org.). *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- D.L.P. (1996). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- D.L.P. (1996). *Dicionário da Língua Portuguesa*. CDRom. Porto: Porto Editora.
- ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL (1981). *Ideologia*. Pp., 5950-5954. Volume 11. São Paulo/Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Lda.
- ESTEBANEZ, P. (1989). Cultura: El medio cultural y tecnológico como condicionante de la educación. In A. Masota *et al.* *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykson.
- FORMOSINHO, J. (1989a). Uma comunidade educativa com autonomia e com projecto - uma nova concepção para a escola portuguesa. In *II Congresso da FNSP*. Lisboa: Universidade Clássica.

- 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). Braga: Universidade do Minho.
- GAL, R. (1993). *História da Educação*. Lisboa: Vega/Universidade.
- GATALFAMO, G. (1990). Ideologia. In G. D'Arcais & I. Zuloaga (Dir.). *Dicionário de Ciências de la educación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- GIMENO, J. (1992). Reformas educativas. Utopia, retórica y práctica, In *Cuadernos de Pedagogía*, 209. Madrid: editorial Práxis, S. A.
- GOODLAD, J. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- GRANDE ENCICLOPÉDIA PORTUGUESA E BRASILEIRA (S/d). *Autonomia*. Volume 3. Lisboa / Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia Limitada, pp. 770-772.
- GRAND ENCICLOPÉDIA RIALP (1981). *Tomismo*. Pp. 570-573, Volume 22. Madrid: Ediciones RIALP, S.A.
- GRANDE ENCICLOPÉDIA PORTUGUESA & BRASILEIRA. (s.d.). *Sensismo*. P. 314. Volume 28. Lisboa/rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia Limitada.
- GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. London: The Falmer Press.
- JERPHAGNON, L.(1982). *Dicionário de Grandes Filosofias*. Lisboa: edições 70.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la repdoducción*. Madrid: Morata.
- LAWTON, D. (1986). Cultural analysis and curriculum planning. In Denis Lawton (ed.) *School curriculum planning*. London: Hoorder and Stughton.
- LUNDGREN, U. (1996). Formulación de la política educativa, descentralización e evaluación. In M. Pereyra, J. Mínguez, M. Beas & A. Gomez (Org.), *op. cit.*, pp. 395-414.
- MACHADO, J. (1982). *Participação e Descentralização, Democratização e Neutralidade na Constituição de 76*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MCLELLAN, D.(1987). *A Ideoogia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MEIGHAN, R. (1994). *Sociology of education*. London: Caswell Education. Ltd.
- PACHECO, J. & PARASKEVA, J. (1997). As tomadas de decisão na contextualização curricular. Comunicação apresentada ao VIII Colóquio da Secção Portuguesa da AIPPEL/FIRSE - *A decisão em Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- PIRES, E., SOUSA FERNANDES, A. & FORMOSINHO, J. (org.) (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: Edições ASA.
- RICOEUR, P. (1986). *Ideologia e Utopia*. Lisboa: Edições 70.
- ROSSI-LANDI, F. (1980). *Ideologia*. Barcelona. Editorial Labor S. A.
- SARMENTO, M. (1993). *As escolas e as autonomias*. Rio Tinto: Edições ASA.
- SIMÃO, J. V. (1973). *Democratização do Ensino*, M.N.E., Secretaria Geral, Divisão de documentação.
- SOUSA FERNANDES, A. (1992). *A centralização burocrática do ensino secundário. Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- TAYLOR, G. (1986). Introdução do organizador. In P. Ricoeur. *Ideologia e Utopia*. Lisboa: Edições 70.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995). *O currículo oculto*. Porto: Porto Editora.