

As tomadas de decisão na contextualização curricular*

José A. Pacheco

João M. Paraskeva

Resumo

O artigo tem o propósito de reflectir sobre o currículo como deliberação, e não propriamente como plano ou artefacto técnico, o que envolve funções, competências e atores, seguindo os contributos teóricos de Schawb, Lundgren, Grundy, Stenhouse e McCutcheon, entre outros. Analisa os diversos contextos e fases de deliberação curricular e discute as competências dos atores no processo de decisão. Centra o debate na partilha das decisões, com saliência para o papel do aluno na parceria curricular e para a liderança curricular do professor. O artigo considera que o estudo das decisões curriculares, entendidas como parte de um projecto que envolve intenções e práticas e que implica um *continuum* de tomadas de decisão a diferentes níveis e contextos, é uma questão central nos intentos da melhoria da qualidade escolar.

Palavras-chave: currículo; contextualização curricular; decisões curriculares.

Abstract

This article aims to discuss curriculum as deliberation, and not such as merely a syllabus or a technical artefact; curriculum as something that involves functions, competences and actors. In this sense, the authors follow, among others, Schawb, Lundgren, Grundy, Stenhouse and McCutcheon's theoretical contributions, discussing and analyzing the different contextualizations and steps of the curricula deliberation and also discourses the actors' competences in the decision-making process. The authors emphasize the debate on the distributions of power among decision-makers, highlighting the roles of the students in that curricular partnership and the curricular leadership of the teachers. The article considers that the study of curricular decision-making, understood as part of a project that involves practices and ideas and implies at a continuum of decisions in different levels and contexts, is crucial to improve the quality of the schooling process.

Key-words: curriculum; curricular contextualization; curricular decision-making.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: José Pacheco (jpacheco@iep.uminho.pt) e/ou João Paraskeva (paraskeva@iep.uminho.pt), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal.

Introdução

Enquanto projecto que envolve intenções e práticas, o currículo é um processo que implica um *continuum* de tomadas de decisão a diferentes níveis e contextos. De acordo com as políticas educativas, em geral, e as políticas curriculares, em particular, o estudo das decisões curriculares é uma questão central nos intentos da melhoria da qualidade escolar.

E propósito deste artigo reflectir sobre o currículo como deliberação, e não propriamente como plano ou artefacto técnico que, necessariamente, envolve funções, competências e actores, seguindo os contributos teóricos de Schawb, Lundgren, Grundy, Stenhouse e McCutcheon, entre outros.

Neste sentido, analisaremos os diversos contextos e fases de deliberação curricular e discutiremos as competências dos actores no processo de decisão. Por último, centraremos o debate na partilha das decisões, com saliência para o papel do aluno na parceria curricular e para a liderança curricular do professor.

1. Currículo como deliberação

A educação é uma prática social que envolve um complexo processo de tomadas de decisão e que no fundo são conseqüências 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. Neste sentido, a decisão deve ser entendida como o "processo e o resultado da busca de variáveis controláveis que produzem uma resposta, actuação ou rendimento adequados ao vazio ou discrepância existente num sistema" (D.C.E., 1983: 362).

É nossa intenção focar neste texto a importância da decisão nas práticas da concepção, desenvolvimento e avaliação do currículo, entendendo-se por currículo um *continuum* que abarca o lado das intenções, ou da teoria, e o lado da realidade, ou da prática, de modo a converter-se num projecto formativo inserido num tempo e espaço concretos.

A noção de decisão curricular tem as suas raízes na tradição curricular ligada aos empiristas e conceptualistas (Oberg, 1991:302) para quem o currículo é uma prática deliberativa - na concepção que primeiramente lhe foi atribuída por Schawb - que envolve alternativas e que exige uma decisão constante. Contrariamente ao movimento dos tradicionalistas, identificáveis com o conceito de currículo como plano ou produto trabalhado pela administração, os precursores (onde incluímos, entre outros, Stenhouse, Gimeno, Zais, Kemmis e Grundy) do conceito de

currículo como deliberação situam a decisão curricular em diferentes contextos a que correspondem competências de actores diversos.

McCutcheon (1995:3) avança com o conceito de deliberação entendendo-o como uma fase nuclear no processo de tomadas de decisão, quer as pessoas actuem individualmente quer actuem em grupo. A deliberação não é algo neutro mas um processo de raciocínio acerca dos problemas práticos, uma solução orientada com a finalidade de decidir um percurso de acção que implica uma "mescla de teorias, crenças e valores (Clark & Peterson, 1986: 287) e que, segundo Pacheco (1995:51), "estabelecem a relação entre o pensamento e a acção do professor".

Aplicando as características da deliberação de McCutcheon (1995:5) ao conceito de currículo, teremos como resultado a construção de um projecto formativo que envolve: a ponderação de alternativas, uma dimensão moral com opção por determinados valores, uma dimensão técnica com a escolha de fins, conteúdos e meios, uma dimensão social que motiva interesses e conflitos diversos e, por último, um processo não linear quer ao nível de contextos e de idéias. Ainda segundo McCutcheon (1995:5), a deliberação curricular, e seguindo a terminologia de Schawb, abarca os quatro lugares-comuns ¹ (*commonplaces*): conteúdos ou saberes escolares ligados, *grosso modo*, à estrutura das disciplinas; alunos; professores; contexto (relacionado com os ambientes de aprendizagem).

2. Fases/contextos de deliberação curricular

Enquanto *continuum* que interliga as intenções à prática, o currículo é fruto de diferentes decisões que são tomadas em diversos contextos (político-administrativo, de gestão e de realização) e a que correspondem as fases do currículo prescrito, apresentado, programado, planificado, de acção e avaliado (Pacheco, 1996; Gimeno, 1988).

Ao nível das intenções, e utilizando a classificação proposta por Oberg (1991), encontram-se as políticas educativas que definem não só as orientações globais mas também os instrumentos que dão forma à prática curricular. No plano intermédio ou da escola, reajustam-se as orientações e reconstróem-se os instrumentos curriculares e, por último, ao nível da aprendizagem, são tomadas pelos professores e alunos as mais importantes decisões curriculares.

Neste quadro de decisão, as competências dos actores, principalmente as dos professores, dependem das políticas curriculares

¹ Oberg, A. (1991:303) identifica 5 lugares-comuns: objectivos curriculares, conteúdos curriculares, experiências de aprendizagem tanto dos alunos como dos professores, recursos e avaliação.

centralizadas e/ou descentralizadas, sobretudo no que diz respeito à concepção, implementação e avaliação do currículo.

A interligação entre as fases de desenvolvimento curricular (fig.1) depende, assim, das regras ora que são regulamentadas ora que são redefinidas pelos actores nos contextos específicos de decisão.

Apesar da existência de uma ordem decisional na interligação das fases de desenvolvimento do currículo que subjaz a um sistema curricular centralizado, constatamos que apenas uma abordagem compreensiva poderá adaptar-se a um sistema curricular que se deseja descentralizado mas que, ao mesmo tempo, é uma intercruzilhada de práticas que exige consensos a diversos níveis de acção.



Fig. 1: Interrelação nas etapas de desenvolvimento curricular (Glatthorn, 1997). Adaptado.

Fig. 1: Interrelação nas etapas de desenvolvimento curricular (Glatthorn, 1997). Adaptado.

3. Competências dos actores

Partindo do pressuposto de que o currículo implica a deliberação, todos quantos nele participem são considerados actores, isto é, agentes directos com capacidade para produzir a mudança (Charlot, 1994) e não meros implementadores de uma decisão hierarquicamente prescrita. Ao nível da aprendizagem, reafirma Oberg (1991:303), as mais significativas decisões curriculares são aquelas que os professores tomam, competindo-lhes não só a interpretação dos textos e práticas curriculares, bem como a consideração dos alunos como sujeitos e não como objectos da aprendizagem (Grundy, 1987:69).

No decurso da decisão curricular, a complexidade das decisões com que os professores sistematicamente são confrontados exige que cada professor tenha de reflectir, de um modo crítico, sobre o impacto que o currículo efectivamente tem sobre os alunos (Beyer, 1991: 304). Tal processo traduz-se por uma tríade de etapas identificadas por Jackson (1968) como decisões pré-activas, interactivas e pós-activas. E objecto de decisão em cada uma destas etapas um complexo conjunto de factores, dentro de determinadas limitações institucionais, que engloba informações sobre os alunos, diferenças individuais entre professores, natureza e tipologia das tarefas, atribuições sobre as causas da conduta do aluno, juízos sobre os alunos e sobre os conteúdos (Shavelson & Stern, 1981).

Como qualquer outro actor social, o professor age consoante o conhecimento prático (Gimeno, 1998), que é estruturado em função da aquisição do conhecimento profissional, e das coordenadas formais que se apoiam na teoria de decisão. De acordo com o D.C.E. (1983) há quatro elementos fundamentais nas tomadas de decisão:

1 O que decide; deve ser racional, isto é capaz de classificar as propostas eleitas e conseqüentemente deve introduzir uma ordem de preferência a cada proposta.

2 O ambiente, as situações ou estados do contexto.

2.1 Contexto adequado; o indivíduo deve conhecer com exactidão as circunstâncias em que deve tomar a decisão.

2.2 Contexto ligeiramente incerto; o indivíduo não conhece todas as circunstancias, não possui um conhecimento exaustivo do contexto.

2.3 Contexto parcialmente incerto; primado da informação empírica sobre a informação racional e por isso todo o ajuste de dados é simulado.

2.4 Contexto totalmente incerto; a maior parte de informação que se possui é de natureza racional.

3 As decisões; são o conjunto das alternativas possíveis, estratégias ou percursos de acção que correspondem a diferentes acções de acordo com cada caso.

4 As conseqüências; uma decisão tomada por um indivíduo jamais se encerra em si mesma.

A questão central é a de saber como é que o professor conjuga as suas decisões, interrelacionando os factores determinantes das opções curriculares: o conteúdo, o contexto, os professores e os alunos. Assim, a "deliberação curricular é um processo de ponderação sobre as muitas possibilidades de resolução de problemas" (McCutcheon, 1995:3),

implicando necessariamente uma selecção de entre várias alternativas de acção.

4. A partilha de decisões

Adoptando a abordagem de processo como modelo de explicação da realidade curricular comprova-se que o estudo e compreensão dessa mesma realidade pode fazer-se por uma série de vertentes que referem tanto a sua complexidade como a sua diversidade decisional (Pacheco, 1996:145). Deste modo, é fundamental inscrever na agenda das mudanças a partilha das tomadas de decisão curricular ao nível das parcerias (*partnership*) e ao nível da liderança (*leadership*).

4.1. Parceria curricular: o papel do aluno

Tal como colegialidade e colaboração, parceria é a palavra-chave da década de 90 pelo que estas palavras devem ser questionadas pelos princípios que as regem e pelas práticas que legitimam o poder entre os actores. A parceria não é uma prática que possa ser decretada administrativamente, pois depende de uma "longa relação que tem como aspecto fulcral a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura e ainda o compromisso de valorizar as pessoas como indivíduos e os grupos em que essas pessoas se inserem" (Rudduck, 1997:1)

De entre as várias parcerias curriculares destacamos a do professor-aluno. Dado a lógica de poder escolar, que segundo Perrenoud (1995:119) condena o aluno às estratégias do pobre, a parceria professor-aluno não se consegue atingir com facilidade pois seria necessário olhar os alunos como "expert-witness" na importante tarefa da melhoria curricular.

Quando pensam nas reformas e inovação, os decisores da política curricular tendem a apoiar-se em quadros normativos e complexos (novos programas e critérios de avaliação), menosprezando, entretanto, outras abordagens alternativas, por exemplo, ouvir e actuar no que diz respeito ao que os alunos têm a dizer acerca da aprendizagem nas escolas. Com efeito, a macrodecisão curricular não pode ser o ponto crítico da mudança e inovação escolar tal como não o poderá ser a decisão ao nível organizacional, dado que tudo depende da reorganização das práticas curriculares no interior das escolas.

Globalmente, os professores têm perspectivas negativas acerca dos alunos, entendendo que estes não têm a capacidade de julgar os aspectos relativos à sua própria escolaridade. E a chamada ideologia da imaturidade.

Por sua vez, Perrenoud (1995:119), justificando a intervenção reduzida dos alunos na escola, observa criticamente: "este fraco poder traduz, na lógica da organização, a dependência das crianças e dos adolescentes relativamente aos adultos. Considerados como imaturos, irresponsáveis, incapazes de gerirem a sua própria vida, os menores são, na escola como fora dela, colocados sob a vigilância e o poder de adultos supostamente indulgentes e responsáveis".

Rudduck (1997:2) apresenta o seguinte argumento: "se estamos seriamente preocupados acerca das mudanças na vida e na aprendizagem dos nossos alunos por que razão não incluimos na nossa agenda da transformação, pelo menos em parte, as experiências dos alunos? Se, por acaso, somos velhos demais para aprender com os alunos teremos então que encontrar caminhos para que as suas vozes sejam construtivas e não antagónicas e precisaremos de manter explicitamente o nosso respeito perante aquilo que eles têm a dizer sobre as suas experiências de aprendizagem".

Considerar os alunos parceiros da construção curricular significa, por exemplo, saber quais são as suas perspectivas em relação ao processo didáctico, em particular, e à escolaridade, em geral.

Há um conjunto de pressões que tem levado a que os professores estejam mais aptos para considerarem as perspectivas dos alunos: influência dos *media* na difusão dos direitos dos grupos sociais mais marginalizados, fazendo com que as suas experiências sejam ouvidas; investigações da área da educação demonstram que o aluno tem sido ignorado; valorização da criança e seu peso social na estrutura afectiva; clima de pressão sobre a diversificação das estratégias dos professores.

Considerar o aluno como actor fundamental nas tomadas de decisão curricular é eleger como desafio principal a construção de uma atmosfera escolar que leve aos alunos a sentirem como sua a escola e como seus os problemas de aprendizagem. Esta situação levará os professores a olhar os alunos como observadores, capazes de um comentário construtivo e analítico, pois alguns resultados de investigação, referidos por Rudduck (1997:4), indicam que "os alunos podem transmitir muita informação que poderá estabelecer a diferença sobre o seu compromisso perante a sua escolarização e perante os seus níveis de sucesso". Por outro lado, ainda que a investigação revele uma baixa correlação das suas perspectivas com as de outros actores, é necessário preferir "os alunos à voz dos alunos".

Porque a responsabilização do aluno exige ao professor uma concepção de currículo como deliberação, é necessário não só interrogarmo-nos acerca do tipo de aluno que desejamos, mas também constatarmos que a parceria não se torna possível com um aluno indiferente e distante.

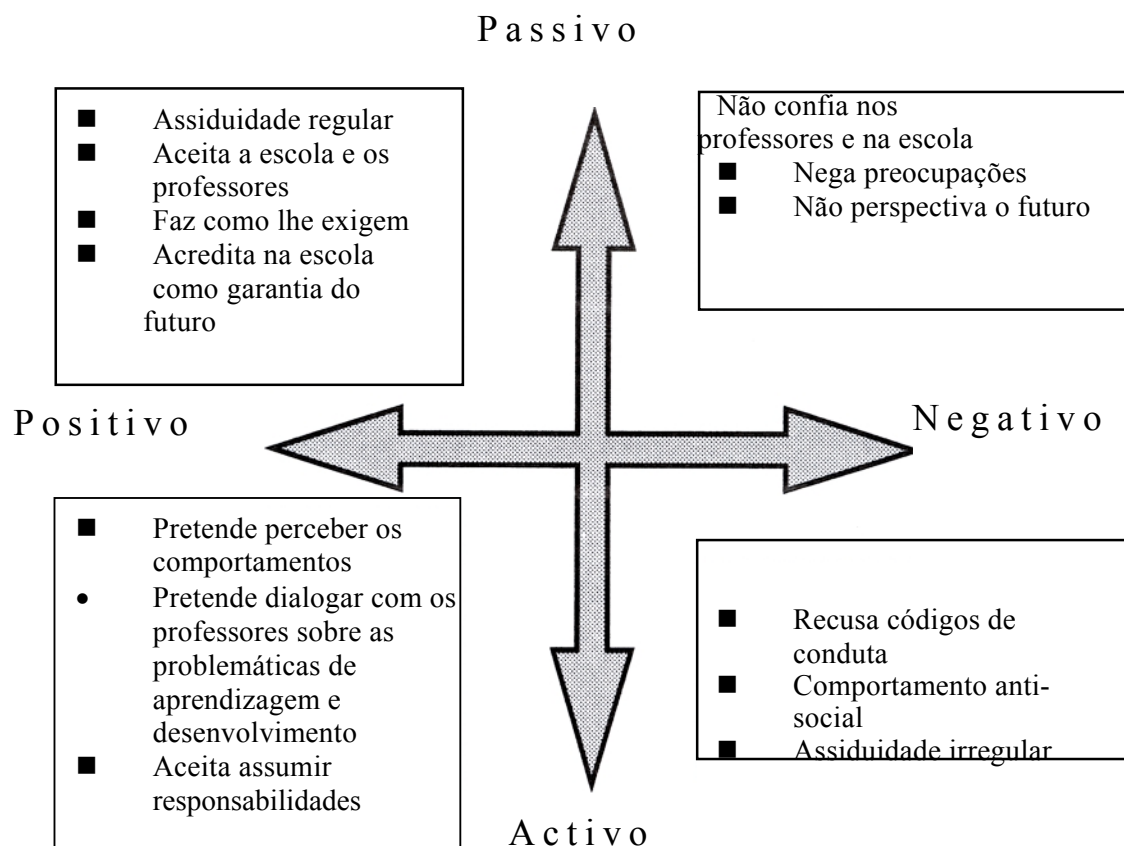


Fig 2. Que tipo de estudantes são necessários (Rudduck, 1997).

4.2. A liderança curricular do professor

A liderança é um fenómeno intrinsecamente relacionado com o contexto em que os professores trabalham. É criada pelos professores no contexto da sua actuação nas questões curriculares e através dos elementos culturais estabelecidos (Elliot, 1997a). Digamos que a liderança curricular, enquanto ligada ao conceito de currículo como construção social (Goodson, 1997) e como construção cultural (Grundy, 1987), provém do contexto histórico, incluindo os documentos oficiais, do contexto ideológico, ao nível das representações sociais que incluem crenças, valores e atitudes e das experiências individuais. A actuação do professor, em qualquer contexto particular, depende não só das estruturas de que faz parte, como também das suas vivências e experiências. Neste caso, a investigação educativa tem

demonstrado que a mudança ao nível das práticas escolares torna-se num processo e inconseqüente, pois é determinado pelo movimento de decisão "top-down" e pela idéia de que os professores não são efectivamente nem líderes curriculares nem líderes da mudança, ignorando-se, assim, a realidade das escolas e acreditando-se que a mudança deve ser concebida pela lógica administrativa.

Por isso, a inovação curricular depende, fundamentalmente, de uma série de factores que conduzem à liderança do professor, sobretudo naquilo que se prende com a sua capacidade para interpretar o currículo, transformando-o, na busca da noção defendida por Stenhouse (1994), numa hipótese de trabalho que deve interligar as intenções e a prática, factores esses que são identificados do seguinte modo por Elliot (1997b:2): criar uma atmosfera não ameaçadora no aspecto social das relações escolares; focalizar a mudança nos aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem; garantir o funcionamento das estruturas organizacionais para facilitar a organização das iniciativas curriculares e a criação de redes de comunicação.

Destes factores, salientamos o movimento do "desenvolvimento curricular baseado na escola", que tem servido para justificar conceptualmente as idéias de reestruturação escolar, e que globalmente se explica pela centralidade da escola e pelo papel activo dos actores na construção do currículo. No entanto, se as próprias pessoas não mudarem em termos de mentalidade curricular, como poderemos justificar a centralidade curricular da escola ou dos professores?

A resposta encontra-se quer na alteração das práticas curriculares no interior das escolas e das salas de aula, quer na busca de qualidades pessoais significativas para a liderança curricular do professor, quer ainda, e como sugere Apple (1996:139), na alteração das macro e micro relações de poder. Formulando a interrogação de outro modo, a liderança curricular levanta a seguinte questão: que aspecto do contexto educacional se revela significativo no âmbito da actividade da liderança do professor?

Do estudo realizado por Elliot (1997a) os domínios mais relevantes da liderança do professor são, por ordem de valorização, a sala de aula, as actividades extracurriculares e a escola, mantendo-se esta hierarquia no desejo de participar em actividades de liderança no futuro (quadro 1):

Domínios da Actividade de Liderança	Níveis de Parceria Corrente Média (Desvio-Padrão)	Níveis Desejáveis Média (Desvio-Padrão)
Sala de Aula	4.0 (.55)	4.1 (.50)
Escola	2.8 (.82)	3.3 (.77)
Extra-Currículo/Comunidade	3.1 (.68)	3.5 (.63)

Quadro 1. Níveis de participação e níveis desejáveis de participação nas actividades de liderança curricular (Elliot, 1997a).

Conclusão

Tal como no espírito helênico, onde a moderação e o equilíbrio imperavam como pilares inquestionáveis da *paideia*, assim também a decisão curricular é fruto de um conjunto de consensos que vai da máxima generalidade à máxima concretização, interligando não só contextos e níveis de decisão, bem como inúmeros actores que assumem e legitimam competências.

Enquanto processo de deliberação, o currículo deve entender-se como um processo inacabado que integra, tanto opções de entre várias alternativas, quanto dimensões valorativas, atitudinais e técnicas.

Na prática, este processo de deliberação depende fundamentalmente da ordem decisional que é configurada, quer pelas políticas curriculares, quer pelo grau de empenhamento e co-responsabilização dos professores, alunos e encarregados de educação, entre outros.

Todavia, nem sempre são estes actores que participam activamente na decisão curricular ao nível da configuração das políticas. Neste momento, assistimos, no contexto português, a uma decisão sobre a política educativa que é o resultado mais das opiniões públicas, num diálogo de defesa de posições já construídas, quer verdadeiramente de uma discussão alargada com os especialistas, ou com os professores e alunos e ainda de uma avaliação rigorosa das políticas públicas.

No cômputo geral das decisões curriculares assume lugar de destaque, quer o papel do professor, pois torna-se no elemento que dá sentido prático ao valor teórico do currículo, quer o papel do aluno, sobretudo no que se considera outorgar-se-lhe a voz e ouvi-la nos problemas que dizem respeito à escola e à aprendizagem.

Referências

- Apple, M. (1996). **Política Cultural y Educación**. Madrid: Ediciones Morata.
- Beyer, L. (1991). **Curriculum deliberation**. In Arie Lewy (Ed.). *The international encyclopedia of curriculum*. Tel Aviv: Pergamon Press, pp. 304-306.
- Charlot, B. (1994). (Org.). **L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux**. Paris: Armand Colin.
- Clark, C. & Peterson, P (1986) **Teacher's thought processes**. In M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3^a Ed.). New York: McMillan.
- D.C.E. (1983) **Dicionário de las Ciencias de La Educación**. Volume A-H, Diagonal Santillana.
- Elliot, B. (1997a) **Becoming Possible selves: teachers as curriculum leaders**, Comunicação apresentada à "Annual Conference of the European Educational Research Association", Frankfurt: Alemanha.
- Elliot, B. (1997b) **Thinking About Curriculum Leadership in Schools - implications for teacher development**, Comunicação apresentada na "1997 Biennial Meeting The International Study Association on Teacher Thinking «Teachers' Work and Professional Development»", Kiel, Alemanha.
- Gimeno, J. (1988). **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1998). **Poderes inestables en educación**. Madrid: Morata.
- Glatthorn, A. (1997). **The principal as curriculum leader**. London: Sage Publications
- Goodson, I. (1997). **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa.
- Grundy, S. (1987). **Curriculum: product or praxis**. London: The Falmer Press.
- Jackson, P. (1968). **Life in classrooms**. New York: Holt, Reinhard & Winston.
- McCutcheon, G. (1995) **Developing the curriculum: solo and group deliberation**. Toronto: Longman Publishers.
- Oberg, A. (1991). Curriculum decisions. In Arie Lewy (ed). **The international encyclopedia of curriculum**. Tel Aviv: Pergamon Press, pp. 302-303.
- Pacheco, J. (1995). **O pensamento e acção do professor**. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). **Currículo: teoria e praxis**. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora.

- Rudduck, J. (1997). **Professional Development and School Improvement: Reviewing the concept of Partnership**, Comunicação apresentada A ISATT Conference 1997, Kiel, Alemanha.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1981). **Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior**. *Review of educational research*, 51 (4), 445-498.
- Stenhouse, L. (1984). **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata.