

PARA A ANÁLISE DA INTERVENÇÃO DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

*MADALENA FONTOURA **

1 - CONSIDERAÇÕES GERAIS A PROPÓSITO DE REFORMA E DE CURRÍCULO E DE FILOSOFIA DA ACÇÃO EDUCATIVA

Nos últimos anos têm-se intensificado as iniciativas de reforma ao nível do Sistema Educativo em Portugal e, tal como na maioria dos outros países, este processo conjuga vários elementos distintos e até contraditórios, por isso julgamos pertinente começar por fazer algumas considerações gerais introdutórias.

Ao ordenar o universo em que a reforma (ou reformas) se inscreve o investigador encontra-se com uma série de intenções, com procedimentos implícitos de mudança em que o campo de actuação (Sistema Educativo) e a estratégia (Reforma) estão em contínua evolução, decorrente quer da dinâmica dos elementos que integram o sistema, ensaiando novas formas de organização face à inovação, quer das pressões externas dos sistemas com os quais tem relações permanentes ou esporádicas, quer dos factores que emergem nos espaços inter-sistémicos.

O universo, no qual se inscreve a reforma, é um espaço multi-dimensional onde cada um dos actores procura maximizar o potencial das suas

* Docente F.P.C.E. -UL

posições, reestruturando-as e reconstruindo-as continuamente em função dos outros.

Aumentando-lhe embora o âmbito poderíamos, utilizando a imagem de Thomas Popkewitz e Miguel Pereyra (1992), comparar este espaço a uma "arena" onde se produzem as mais variadas relações que vão desde as tensões estruturais (económicas, culturais, sociais e políticas) aos sentidos da acção do Estado (evolução histórica e dinâmicas de controlo/poder) passando por modelos institucionais de organização.

O processo de reforma não é um processo racional no qual a prática prolonga a política mas antes um jogo de poderes em que estas duas dimensões aparecem imbricadas (T. Popkewitz e M. Pereyra, op. cit.). E neste jogo há forças endógenas e exógenas a considerar.

As tradições culturais específicas, os desenvolvimentos económicos e tecnológicos e os aspectos demográficos influenciam a direcção da política educativa e o modo de implementação dessa política.

Para hoje, para o debate a realizar convosco, elegemos como área de reflexão a intervenção da escola na construção e desenvolvimento curricular e, é nessa área que iremos ver o que a lei nos "oferece".

Não fechamos os olhos às incongruências nem nos iludimos com figuras de estilo mas não é nosso objectivo repetir queixumes.

Pensamos que, se é necessário o conhecimento do "terreno" para compreender a pertinência e amplitude das medidas a adoptar, ou já adoptadas, também é necessário em algum momento, alguma distanciação do terreno para a análise cuidada dessas medidas e a prospecção de todas as suas potencialidades.

A construção de uma escola mais eficaz, sob os pontos de vista educativo e social, supõe uma mudança de atitudes e uma mudança de atitudes pressupõe **referentes claros**.

No caso de **currículo** duplamente se justifica já que, como todos sabemos, o termo não tem um sentido unívoco.

O conceito tem sentidos e acepções diferentes decorrentes, naturalmente, do tempo e das perspectivas que se adoptam em função dos valores que se perfilham (Schiro, 1979), o que vem por vezes a traduzir-se em alguma imprecisão acerca do que é ou não é curricular.

Da digressão por alguns textos sobre o currículo, desde o texto clássico de Tyler (1949), de H. Taba (1962), de J. Schwab (1969), de Stenhouse (1975), até ao que se publicou nesta última década, de Tanner (1980), Gay (1985), Zabalza (1987) e I. Goodson (1991), constatamos que o termo, entendido em sentido mais ou menos lato, tem de uma maneira geral, evoluído de elenco disciplinar a leccionar para o conjunto das experiências que são oferecidas aos alunos sob os auspícios ou direcção da escola.

A concepção de currículo e programas de ensino decorre dos fundamentos e orientações educativas que se explicitam e nesses fundamentos e orientações, se situa a justificação do que se apresenta e a orientação para o que houver a conceber relativamente a todas as componentes curriculares.

Da relação das componentes e do espaço ocupado por cada uma delas, bem como do peso que cada uma tem no global, a existência de um currículo, centrado no sujeito a ensinar, na sociedade, ou no conhecimento.

A integração ou equilíbrio das três áreas de fundamentos ou, pelo contrário, a prioridade estabelecida relativamente a uma dessas áreas, depende naturalmente, do sistema de valores e das opções político-educativas que se adoptam. São portanto esses valores e opções políticas que determinam as decisões curriculares sobre objectivos, conteúdos, orientações metodológicas e avaliação.

Eis chegado o momento de passar a um outro referente: a filosofia da acção educativa.

Uma política educativa pode ser precisa, imposta, geral e planificada ou, pelo contrário, vaga deixada ao acaso do humor individual (D'Hainaut, 1980) mas, tanto num caso como noutro, ela existe e sempre se manifesta.

O termo política implica a definição de uma certa filosofia da acção educativa e de uma certa estratégia na sua realização, no entanto, caso estes caracteres falhem ou, não estejam suficientemente explicitados, é sempre

possível, pela análise dos diplomas legais e das próprias acções educativas, fazer emergir as linhas de força ou as tendências que as suportam.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português estabelece um quadro de valores que, naturalmente, condiciona os vários níveis do sistema.

Desse quadro destacamos:

- o direito à educação e à cultura de todos os portugueses;
- a responsabilidade do Estado no avanço da democratização do ensino;
- o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar tolerância para com as escolhas possíveis;
- resposta às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- promoção e desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias (Art.2º).

Também os princípios organizativos consignados na lei (Art.3º), reforçam esses valores propondo claramente a correcção de assimetrias de desenvolvimento regional e local e a descentralização e adopção de estruturas e processos participativos.

Se tomarmos como exemplo o Ensino Básico podemos constatar que a Lei de Bases, (Art.7º)

- define como eixos estruturantes:
 - O carácter universal, obrigatório e gratuito;
 - O interesse na realização integral do indivíduo em harmonia com os valores de solidariedade social;
 - O empenho em fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista,(...).

- determina que (Art.47º) os planos curriculares:

- sejam estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis;

- tenham em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre o físico e o motor, o cognitivo, o afectivo, o estético o social e o moral;

- incluam em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social;

- integrem o ensino da moral e da religião católica, respeitando os princípios constitucionais.

- e especifica que as actividades curriculares, dos diferentes níveis de ensino, devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal no sentido da utilização criativa dos tempos livres, esclarecendo que essas actividades de complemento curricular, podem ter âmbito nacional, regional ou local, sendo nos dois últimos casos da iniciativa da escola (Art.48º).

Procurando suavizar os constrangimentos próprios de uma estrutura administrativa centralizada, (regime actual) a lei estabelece que o funcionamento dos estabelecimentos de ensino se deve orientar por:

- princípios de democratização e participação de todos os implicados no processo;
- uma perspectiva de integração comunitária;
- e uma gestão dos estabelecimentos de educação e ensino em que devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.

Do articulado se infere, que:

- o sistema de ensino se organiza em função do aluno, existe para servir a realização integral do aluno como sujeito consciente, autónomo e interveniente, para o que é fundamental o papel do professor enquanto criador e dinamizador dos novos processos de aprendizagem e o papel

da escola, não só no que diz respeito ao desenvolvimento e socialização dos jovens mas também, no que concerne à própria integralidade do processo formativo;

- e, conseqüentemente, um conceito de currículo amplo e um dispositivo curricular dinâmico abordável, flexível e questionável, centrado na escola aberta à participação de todos os implicados na cena educativa e por isso mesmo garante da flexibilidade dos conteúdos.

2 - A NOVA ESTRUTURA CURRICULAR

Partindo dos princípios gerais já referidos, estabeleceu-se uma nova estrutura curricular e procedeu-se à definição de novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, (Decreto-Lei nº 286/89), tendo em vista a construção de uma projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assumisse o desafio da modernização acentuado pela integração de Portugal na Comunidade Europeia, precisando-se, que as várias componentes curriculares deverão ser:

- organizadas nas suas dimensões humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva, visando a formação integral do educando e a sua capacitação tanto para a vida activa quanto para a prossecução de estudos.

Após uma leitura analítica deste diploma, tornou-se evidente, para nós, algum reducionismo na transferência da filosofia expressa da Lei de Bases para a regulamentação governamental. Todavia, se considerarmos as opções que justificam a nova organização curricular:

- valorização da Língua Portuguesa como matriz de identidade;
- criação de uma área de formação pessoal e social;
- adopção, para o currículo de uma perspectiva interdisciplinar;
- incentivo à iniciativa local mediante a disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projectos multidisciplinares, e no estabelecimento de parecerias, escola/comunidade;

- definição do conceito da avaliação numa óptica formativa;
- reforço das estruturas de apoio educativo com a intenção de equilibrar ritmos e capacidades,...

é lícito pensarmos que apesar das ambiguidades o decreto não inviabiliza a construção de uma escola aberta, participada e criativa.

Tendo em vista a formação integral e a realização pessoal dos alunos o currículo foi organizado numa lógica "governada obsessivamente pelo princípio da heterodeterminação educativa e programática" (Patrício, 1992) mas não deixa de apelar a uma lógica pedagógica ou formativa assente nas exigências do processo cuja evolução se reconhece, embora implicitamente, realizar-se em contextos sociais precisos: a escola e a comunidade.

Em nossa opinião, assim se confirma o reforço do papel da escola, já anunciado na Lei de Bases, na construção e desenvolvimento do currículo e se legitima um amplo leque de mudanças, a realizar na escola, de sentido não totalmente previsível mas, naturalmente tendente ao desenvolvimento de empreendimentos de pessoas empenhadas em interações sociais.

Resta saber como proceder e realizar coerentemente as operações necessárias a um desempenho capaz dos novos papéis.

3 - AUTONOMIA, PROJECTO EDUCATIVO E CURRÍCULO

Face à ideia de que a escola deve assumir-se como uma unidade básica de mudança, vejamos os diplomas concernentes à organização das escolas.

No âmbito da reforma educativa, empreendida na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) a construção da autonomia de cada estabelecimento de ensino é ainda um processo indeterminado. Todavia, é já reconhecido oficialmente (D.-L.43/89) que ela se exerce nos planos, pedagógico, cultural e administrativo e se desenvolve pelo alarga-

mento do diálogo com a comunidade em que se insere, em torno da elaboração de um projecto educativo próprio.

Segundo o Dec.-Lei 43/89, entende-se por autonomia a capacidade conferida à escola, de elaboração e realização de um projecto, traduzindo-se esse projecto, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na regulação de regulamentos para os principais sectores e serviços.

Mais precisamente, a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e da adequação às características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

Neste contexto, se explicita que a autonomia pedagógica da escola se exerce através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente na gestão de currículos, programas e actividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares, da formação e gestão do pessoal docente (Art.8º).

Assim, no que se refere à gestão de currículos, programas e actividades educativas compete à escola:

- coordenar e gerir a implementação dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional no respeito pelas normas orientadoras estabelecidas e mediante selecção de modelos pedagógicos, métodos de ensino e de avaliação, materiais de ensino aprendizagem e manuais escolares coerentes com o projecto educativo da escola (Art. 9º).
- planificar e gerir formas de complemento pedagógico e de compensação educativa no que respeita à diversificação de currículos e programas (Art. 9º, d).

Isto para além de lhe competir:

- participar, em conjunto com outras escolas, na determinação de componentes curriculares regionais e locais;

- organizar actividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres;
- estabelecer protocolos com entidades exteriores à escola para a organização de componentes curriculares específicas;
- conceber e implementar experiências e inovações pedagógicas próprias.

Quanto à gestão dos espaços escolares, tem a escola, entre outras competências, as de:

- planificar a utilização semanal dos espaços tendo em conta as actividades curriculares, de compensação educativa, de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, bem como o trabalho de equipas de professores, e as actividades de orientação de alunos e de relação com encarregados de educação (Art. 12º).
- determinar, em articulação com a Direcção Regional de Educação respectiva e outras escolas da área, o número total de turmas, o número de alunos por turma/grupo e a hierarquia de prioridades na utilização dos espaços (Art. 12º, e).

E no que diz respeito à gestão dos tempos escolares compete-lhe:

- determinar o horário e regime de funcionamento da escola (Art. 13º, b);
- decidir quanto à necessidade de interrupção das actividades lectivas para a realização de reuniões e de acções de formação (Art. 13º).

Em nossa opinião, eis encontrado, o documento capaz de viabilizar as mudanças anunciadas, relativas ao desenvolvimento curricular, sem cair em velhos procedimentos.

Na verdade, apesar de algumas restrições, eis finalmente, cometido à escola um conjunto de competências que lhe permitem gerir, quer currículos, programas e actividades de complemento curricular, quer espaços e tempos de actividades educativas reconhecendo-lhe a capacidade de elaborar e realizar um projecto educativo próprio.

Para além do reconhecimento do papel fundamental da escola, na organização do currículo, manifesta-se também, que o desenvolvimento curricular é um empreendimento de partilha e cooperação.

Cabe à escola assegurar a "territorialização" (Zabalza, 1987) e a integridade do processo formativo.

No Decreto-Lei nº 172/91, relativo à reforma da Administração e Gestão da Escola, considera-se essencial "à realização da reforma educativa situar a escola numa nova dimensão de liberdade e de responsabilidade" e manifesta-se a necessidade de construir uma "escola-comunidade" pela interação entre todos os actores: professores, alunos, pessoal não docente, pais e representantes locais.

Definindo o novo modelo de direcção e gestão (ver configuração orgânica na fig.3) o diploma garante a "afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios".

Nesse sentido, se devem entender as competências cometidas ao Conselho Pedagógico, entre as quais destacamos a elaboração do projecto educativo, bem como os planos de formação para o pessoal docente e não docente, ou ainda a elaboração de propostas e pareceres, nos domínios da gestão de currículos e programas, a aprovar pelo conselho de escola, onde estão representados os diferentes sectores da comunidade.

Também, no sistema de avaliação proposto para os alunos do Ensino

Básico (Despacho nº 98/ME/92) se expressa claramente, que a avaliação deve considerar os processos de aprendizagem e o contexto em que a mesma se desenvolve, competindo ao conselho pedagógico, sob proposta dos grupos disciplinares ou departamentos curriculares, definir os objectivos mínimos de cada disciplina, área disciplinar e área escola (Cap. I,5).

Entre as finalidades da avaliação, pode ler-se precisamente que, enquanto elemento regulador da prática educativa, deverá permitir:

- determinar as diversas componentes do processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente a selecção dos métodos e recursos educativos,

as adaptações curriculares e as respostas às necessidades educativas especiais dos alunos;

- melhorar a qualidade do sistema educativo, através da introdução de alterações curriculares ou de procedimento que se afigurem necessários.

E no que diz respeito à avaliação formativa, a principal modalidade do Ensino Básico, é evidente a disposição para, através dela, se chegar à adopção de novas metodologias e medidas educativas de apoio ou, à adaptação curricular sempre que sejam detectadas dificuldades, o que, naturalmente, supõe um currículo flexível e uma escola como uma organização social particular, com uma importante função mediadora entre o macro sistema de ensino e as práticas pedagógicas da sala de aula.

4 - CONCLUSÃO

Em nossa opinião, a necessidade de inovar e autonomizar a escola é anterior à Reforma, e surgiu de um sentimento de insatisfação, nascido no interior da própria escola. Esse sentimento, no entanto, não conseguiu impor-se e acabou, depois de um momento de grande criatividade, por definhar e morrer para renascer mais tarde, nesse ou noutro lugar. No entanto, a frequência deste fenómeno de fluxo e refluxo, acabou por perturbar o próprio sistema que resolveu apropriar-se desse sentimento e instituir a inovação dentro da sua lógica.

Ora, é já conhecido que, quando a inovação é imposta, ela é recebida como uma sobrecarga e portanto, ou é combatida, ou é ignorada sob o pretexto de que, o que se propõe, não resolve os problemas do seu quotidiano, no que aliás há sempre alguma verdade. Como dizia Jobert, "aqui, como em qualquer lado, a mudança passa por tomar globalmente em conta as situações de trabalho" (1988).

Porém, como lembra Zabalza (1992) tanto o conceito de projecto, como o de currículo, fazem referência a duas condições fundamentais da nossa actividade como professores. Ambos respondem a duas necessidades que se

fazem sentir com grande acuidade na organização da actividade pedagógica: que o trabalho escolar constitua um verdadeiro processo formativo para os alunos e para os professores e que os diversos componentes deste processo formem de facto um todo integrado.

É necessário portanto, que todos os professores conheçam perfeitamente as disposições em si mesmas e as suas implicações práticas, bem como os elementos mais importantes da sua fundamentação doutrinal e da sua razão de ser no contexto nacional.

O desenvolvimento do currículo é um processo político e tal como acontece noutros processos políticos, o desenvolvimento do currículo também envolve vários grupos e exige negociações de poder.

Se se pretende acentuar a integralidade do processo formativo, é necessário que o currículo integre o conjunto das intervenções diferenciadas, realizadas na escola no âmbito de um projecto unitário. A colaboração e a participação são essenciais não só para garantir a representação suficiente de todos os interesses, mas também para garantir a presença dos "skills" técnicos necessários ao desenvolvimento coerente do currículo.

As disciplinas, os níveis, os processos jamais voltarão a desenvolver-se isoladamente, mas, com tal facto, o professor não verá "diminuído" o seu papel, pelo contrário, adquirirá uma relevância que antes lhe era negada, passando de "consumidor de currículo" a "construtor de currículo".

Trata-se portanto de um novo perfil de professor, dinâmico e interventor que em nada se compadece com o perfil do professor rotineiro acomodado à função de transmissão do saber (T. Estrela, 1992).

Importa portanto compreender, como sublinha J. Barroso (1992), que é o projecto que, no interior da escola, viabilizando o trabalho em comum, à volta de objectivos e acções discutidas colectivamente, define a autonomia real da escola, determinando o processo de ajustamento às normas nacionais bem como, o alargamento das zonas de iniciativa e de influência da acção colectiva dos seus membros.

A autonomia é algo que as escolas constroem de uma maneira dinâmica, quer a partir das decisões colectivas dos seus órgãos, quer pelo jogo das autonomias relativas dos seus actores individuais.

A este desafio os professores e as escolas estão a responder, mas, necessitam indubitavelmente de um apoio claro ao nível da formação.

Em nossa opinião, a mudança é o resultado de um processo conflitual, em que se confrontam grupos, valores e interesses materiais, e, é nesse processo conflitual que pode nascer um processo dialógico capaz de ir clarificando os conceitos e operando a mudança.

No Canadá, nos Estados Unidos (Fullan, 1982; Murray, 1986), na Inglaterra (Simons, 1987, 1992), na França (Postic, 1988), na Espanha (Pereyra, 1992) e também em Portugal, se observa, que toda a decisão administrativa de mudança ficará sem efeito se não tiver a adesão daqueles que a irão aplicar. As negociações na instituição, com os sindicatos, os representantes das associações de pais, de alunos, ou com outras instituições de natureza científica são necessárias, sem dúvida, mas não são suficientes.

A inovação não é somente uma mudança de programa, concebido como uma decisão administrativa efectivamente neutra, (Cardinet, 1979), é uma intervenção na vida escolar, designadamente na vida dos professores e de cada professor que provoca, necessariamente, resistências: resistências individuais, pois é preciso romper com hábitos, modos de trabalho e questionar-se; resistências colectivas, perante a ruptura do equilíbrio de um sistema, já que, entrando em cena novos actores, os papéis deverão ser modificados em função do novo cenário.

Dentro desse novo cenário, (uma escola reflexiva e crítica?) operando sobre a realidade contemporânea, o professor, sem evidentemente esquecer o seu papel de perito de uma disciplina, terá de assumir competências específicas no campo do desenvolvimento curricular e da avaliação para poder desempenhar eficazmente a função de programador de currículo, de modo a adaptá-lo às realidades ambientais e a avaliar os resultados da formação (T. Estrela, 1992).

Das novas competências cometidas à escola e aos professores decorre uma complexificação crescente, proveniente da multiplicidade de matérias

e operações a desenvolver que implica um quadro diversificado de necessidades.

Importa, por isso, fazer uma despistagem e análise dos problemas com que se confrontam os professores no exercício das novas competências, desenhar quadros de necessidades, estabelecer prioridades e construir programas que, avaliados sistematicamente, garantam rendibilidade e coerência.

E importa ainda criar centros de recursos que possam constituir verdadeiros pólos de formação, onde se concentrem as experiências vividas nas escolas e circulem informações entre práticos e investigadores.

Incentivar a capacidade das escolas desenvolverem, com autonomia, os seus próprios projectos, contribuindo para o aumento da coerência e eficácia das operações, é o desafio que se coloca às instituições que formam professores.