

A FLEXIBILIZAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

*José Augusto Pacheco
Universidade do Minho
jpacheco@iep.uminho.pt*

1. Introdução

Procuraremos neste texto debater as políticas de flexibilização curricular através de uma série de interrogações relativas a questões fundamentais que estão associadas ao conhecimento e suas formas concretas de organização escolar. Por isso, tomaremos como exemplo alguns dos percursos dos professores, bem como diversas questões que os mesmos levantam no contexto quotidiano das suas escolas. E será a partir das questões reais que defenderemos o papel relevante dos professores na flexibilização do currículo, admitindo, no entanto, que os discursos políticos não correspondem à realidade das práticas curriculares.

2. Os problemas

Os discursos e as práticas curriculares são realidades alicerçadas nas dinâmicas culturais, educacionais, políticas e económicas que fazem parte de um processo complexo de tomada de decisões sobre três aspectos fundamentais: o conteúdo, a forma e a avaliação.

A centralidade do currículo advém, por isso, da importância do conhecimento, ou seja, de um conjunto de interrogações formuladas do seguinte modo²:

- Qual o conhecimento e as formas de experiência que são mais valiosas?

² Cf. Beyer, Landon e Liston, Daniel (1996). Curriculum in conflict: social visions, educational agendas, and progressive school reform. New York: Teachers College Pres.

Para uma análise destas questões para o Ensino secundário, cf. Pacheco, José A. (1999). Algumas questões sobre "O que ensinar no Ensino Secundário?". Colóquio/Educação e Sociedade, 5, 147-150.

- Qual é a relação que existe entre o conhecimento veiculado no currículo formal e aqueles que estão envolvidos na sua selecção e organização?

Que relações sociais e educacionais são desejadas ou exigidas para facilitar as experiências curriculares?

De que forma os contextos social, político e institucional afectam as experiências curriculares dos alunos?

Quais são as concepções implícitas e explícitas de democracia que existem no interior do currículo?

Quais são as directrizes implícitas e explícitas do futuro (social, político e económico) dos alunos e como é que estas os preparam para esse mesmo futuro?

A procura de respostas levar-nos-ia a questões muito complexas, sobretudo quando se reconhece que a escola é uma arena de conflitos muito diversos que podem ser muito bem explicados pelas noções de poder, controlo, influência e tomada de decisão³.

No momento da decisão sobre o conteúdo, a forma e a avaliação curriculares, onde estão os professores?

Se lermos atentamente alguns relatórios críticos das actividades desenvolvidas para progressão na carreira, deparamos com o critério do "cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares"⁴ em relação ao qual os professores se devem pronunciar.

É evidente que, dentro do ritual administrativo do relatório, o professor poderá escrever que "há uma certa flexibilidade na gestão do programa, pelo que os professores de determinado ano reúnem no início do ano e fazem as respectivas planificações. Estas foram cumpridas".

Deste modo, o professor admite a existência da flexibilização na gestão, mas também valoriza o cumprimento da planificação. Por norma, o conjunto nuclear

³ Cf. Kimbrough, Ralph (1964). *Power and educational decision-making*. Chicago: Rand McNally & Co.

⁴ Este critério foi suavizado já que anteriormente, sobretudo no Decreto Regulamentar da Avaliação docente (nº 14/92), se mencionava o critério "cumprimento de programas curriculares",

de aprendizagens básicas que a flexibilização pressupõe não é discutido, pois a linearidade e prescrição do processo de desenvolvimento do currículo são ainda aspectos marcantes das práticas curriculares dos professores.

A construção do currículo real pelos professores e alunos na escola depende, em grande parte, dos limites impostos pelo currículo nacional que, na lógica da flexibilização, representaria "uma estrutura simplificada de objectivos, competências e aquisições essenciais pretendidas"⁵. Colocar os professores a elaborar projectos em função das disciplinas e programas existentes, com a subsequente disciplinarização e desarticulação do conhecimento escolar, não é uma tarefa que conduza à identificação de um conjunto nuclear de aprendizagens básicas.

Assim, o projecto de revisão introduziu teoricamente a questão das aprendizagens básicas, sem que as medidas conducentes a uma referencialização de uma cultura básica sejam conhecidas. Tal como não se conhecem as medidas relacionadas com a definição de um perfil de competências do aluno à saída da escola dos ensinos básico e secundário.

Os estudos de investigação revelam que os programas são extensos e prolixos e que os professores mantêm uma atitude ambígua face ao currículo nacional⁶: por um lado, são favoráveis à autonomia e flexibilização e, por outro, concordam com a definição de um currículo nacional decidido pela administração central. Esta ambiguidade é ainda mais reforçada se falarmos de um currículo nacional, que é a súmula das exigências académicas.

A opinião dos professores é a este respeito muito elucidativa, sobretudo quando solicitados a identificarem os problemas que encontram na sua escola⁷:

- "a mentalidade dos professores é a da uniformização;
- a desmotivação dos professores;
- o desinteresse dos encarregados de educação;

⁵ Cf. Roldão, Maria do Céu (1998). O currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M. do Céu Roldão (org.). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora, pp. 11-21 (pág.17).

⁶ Cf. Morgado, José (1998). *4 desconstrução curricular, Um estudo exploratório*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho (policopiada).

⁷ Questões recolhidas, em 1998/99, numa escola EB, 2 e3, no âmbito da constituição de grupos de trabalho, no contexto de uma reflexão alargada, ao nível de departamentos curriculares.

a falta de espaços físicos para a organização dos projectos extra-curriculares;
o número de alunos por turma e professor;
os conteúdos desfasados da realidade dos alunos;
a falta de coesão entre os professores em termos de trabalho docente;
o tom expositivo dos professores determinado pelas condições escolares;
a desarticulação horizontal e vertical entre os três ciclos do ensino básico;
a falta de métodos e hábitos de trabalho dos alunos; a
falta de liderança curricular (...)"

No tocante à organização do currículo, a revisão não se processa na base de qualquer inovação dado que a estrutura curricular permanece inalterável. Diga-mos que se mantém a principal transição curricular do 4º para o 5º ano de escolaridade, o conhecimento continua a ser organizado predominantemente em disciplinas e o currículo diversifica-se em actividades disciplinares e não disciplinares.

É sintomático que, no normativo que prolonga e alarga o projecto de gestão flexível do currículo⁸ da educação básica, se escreva o seguinte:

"O desenho curricular deve ser elaborado de acordo com as orientações: nos 2.º e 3.º ciclos, o desenho curricular comporta, por regra, uma carga horária semanal de trinta horas, incluindo as seguintes áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado - 2 horas; Projecto Interdisciplinar (duas horas); Educação para a Cidadania (uma hora).

No 3.º ciclo, o desenho curricular deve ainda considerar: a introdução da segunda língua estrangeira; a sequencialidade disciplinar ao longo do ciclo; uma área disciplinar de Educação Artística e Tecnológica, assegurada por dois professores,

⁸ Cf. Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio.

em que os alunos podem optar por Educação Visual e Educação Tecnológica ou Educação Visual e Educação Musical".

Na prática, prevalece o imperativo da orientação, traduzida na palavra *deve*, atribui-se um outro nome à Área-escola, alarga-se o apoio dos professores aos alunos e mantém-se politicamente a questão da educação cívica. No 3º ciclo, o projecto limita-se a confirmar orientações anteriores.

Uma alteração significativa consistiria na introdução de projectos curriculares integrados⁹, isto é, projectos interdisciplinares de acordo com os critérios da continuidade dos saberes, valores e atitudes.

3. Uma questão fundamental

Como se flexibiliza o currículo, se as práticas curriculares dos professores são definidas e reguladas pela administração?

Apesar das ideias inovadoras, a administração continua e continuará a ser centralista nos aspectos mais substantivos do currículo, mantendo o controlo técnico no seu conteúdo e na sua forma. Verifica-se, aliás, que com os princípios da descentralização e responsabilização dos professores, no contexto da autonomia da escola, regressa-se a práticas de recentralização. Neste aspecto, os professores não só continuam a ter uma concepção pedagógica da sua função, deixando nas mãos dos especialistas as tarefas de concepção do currículo, bem como vivem mentalmente na contradição entre a aceitação da prescrição do currículo e o reconhecimento da necessidade de se conferir a autonomia curricular à escola.

Esta contradição agrava-se ainda mais, quando a redacção do projecto educativo é reduzida ao cumprimento de normativos e quando se impõe que a elaboração de projectos curriculares flexíveis seja tutelada pela administração. Com efeito, trata-se de uma concepção técnica de entender o projecto curricular, porque não se reconhece a centralidade da escola nos contextos de decisão curricular.

⁹ Sobre a construção destes projectos, *vide* Pacheco, J. A. (1998). *Projecto curricular integrado*. Lisboa; Ministério da educação (Cadernos PEPT 2000, nº 18).

A não ser que existam rigorosos mecanismos de controlo, o professor goza de uma *autonomia de orientação* dentro de referenciais que lhe são impostos - objectivos, programas, orientações metodológicas, manuais e procedimentos de avaliação - mas que jamais determinam liminarmente a sua acção. Nos contextos da escola e sala de aula, o professor detém uma *autonomia relativa*, na medida em que as suas práticas são normativamente definidas, mas processual-mente reconstruídas. Aceitando-se que existe uma estrutura invariante de ensino comum aos professores¹⁰, o processo de construção da autonomia docente baseia-se mais nas regras informais impostas pela gramática da escola do que nas regras formais da administração.

O professor detém ainda uma *autonomia de negação*, isto é, a autonomia reconhecida no plano das ideias, mas negada no contexto das escolas, devido às condições de trabalho (nunca é demais falar do excessivo número de alunos por turma, por exemplo), à insuficiência dos recursos e materiais curriculares e ao subfinanciamento das escolas.

Enquanto condição para a introdução da mudança e inovação, a reestruturação da escola envolve muitos dilemas e escolhas. Aplicando o raciocínio de Andy Hargreaves¹¹ à experiência de revisão curricular, identificamos duas formas bem diferentes de reestruturar: uma, que é controlada burocraticamente e que torna os professores implementadores de decisões; outra, que é correspondente ao desenvolvimento profissional e onde os professores são encorajados e motivados a decidir na base das suas experiências.

4. Conclusão

A política curricular não é sempre racional ou baseada na investigação. As decisões não são frequentemente baseadas numa análise cuidadosa do conteúdo da disciplina e das necessidades sociais ou nos estudos do processo de aprendiza-

10 É uma das teses centrais da nossa obra "O pensamento e a acção do professor", publicado em 1995, pela Porto Editora.

11 Cf. Hargreaves, Andy (1998). Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects for educational change. In A. Hasley; H. Lauder; P. Brown & A. Wells. Education. Culture, economy, society (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press, pp. 338-353.

gem e dos assuntos relativos aos alunos¹². Reconhece-se, por isso, que aqueles que se situam no contexto da escola são produtores de discursos políticos que legitimam e dão significado ao quotidiano escolar,

Estas formas de poder, explícitas ou implícitas, dos actores que participam na construção do currículo devem ser analisadas nos contextos das macro e micro-políticas, correspondentes, respectivamente, às intenções e à prática.

No plano das micro-políticas, aborda-se o lugar das escolas, dos professores, dos alunos na configuração prática do currículo, lugares que nem sempre são controlados totalmente pela administração. Aliás, uma teoria da política da educação¹³ não pode ser limitada à perspectiva do controlo do estado, pois as políticas são imperfeitas e simples e a prática é sofisticada, contingente, complexa e instável. Quer dizer, pois, que neste plano existem estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo activo na decisão curricular.

Com efeito, as políticas curriculares são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e compromissos e que de forma alguma se restringe ao conceito racional e operativo da linearidade política: o papel da administração na prescrição curricular quer através de uma estratégia *top-down*, quer de uma estratégia de negociação¹⁴ com vista à recentralização. A política curricular não se traduz, assim, numa decisão central substanciada a partir de parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas concretas de regulação da construção quotidiana do currículo. Pelo contrário, a política curricular decide-se e aplica-se numa perspectiva interpretativa e menos determinista. Porém, uma é a realidade teórica que reconhece tal protagonismo aos professores e outra é a realidade prática que controla e limita a elaboração de projectos curriculares ao nível dos contextos escolares. As políticas de flexibilização curricular, se não cor-

12 Cf. McNeil, John (1985). *Curriculum: a comprehensive introduction* (3^a ed.). Boston: Little, Brown and Company, p. 230.

13 Cf. Bali, Stephen (1997). *Education reform. A critical and post-structural approach* (2^a ed.). Oxford: Open University Press, p. 10.

14 Estas duas concepções são desenvolvidas por Elmore & Sykes (1992) e Arthur Wise (1979) que vê a política curricular como um processo racional de intervenção instrumental e de negociação com vista à orientação da prática educacional. No entanto, este autor também fala da "hiperracionalização como forma inábil dos decisores imporem as reformas, aliás dentro do modelo de relação perdida, identificado por John Macneil (1985). *Curricul/um: a comprehensive introduction* (3^a ed.). Boston: Little, Brown and Company, p. 235. Os três restantes modelos são: a não tomada de decisão; a evitação do conflito; as políticas de controvérsia.

responderem a uma autonomia real das escolas em termos de gestão dos projectos de formação, inscrever-se-ão quer nas fronteiras da "desculpabilização curricular"¹⁵, quer nas lógicas meramente políticas em que o Estado tudo decide e controla *a priori e a posteriori*.

15 É uma ideia que foi utilizada pelo Conselho Nacional da Educação (no parecer 2/92) para a Área-escola.

PACHECO, José (2000). A flexibilização das políticas curriculares. Actas do Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 71-78.