

Comentário ao tema central do nº 13 da ESC

O Projecto da Gestão Flexível do Currículo: mais um contributo para o debate

1. Introdução

A implementação de um outro projecto de escolaridade básica, capaz de se afirmar como uma proposta politicamente democrática, socialmente empenhada e educativa e culturalmente relevante, constitui uma necessidade urgente deste país. Uma necessidade assumida, aliás, pelos actuais responsáveis ministeriais que, entre outras medidas, lançaram o Projecto da Gestão Flexível do Currículo, a partir do qual pretendem avançar para a reorganização curricular do Ensino Básico de forma a contribuir, por esta via, para a credibilização e acreditação social deste nível de ensino.

É face à importância estratégica desse projecto que a revista *Educação, Sociedade & Culturas* o elegeu como temática preferencial da secção «Diálogo sobre o Vivido» publicada no seu número 13. Pode-se, assim, aceder, através da informação obtida pela leitura do debate e dos testemunhos dos diversos participantes, a um conjunto importante de opiniões e de reflexões sobre o Projecto da Gestão Flexível do Currículo que acabou por constituir um pretexto quer para a intervenção pública que protagonizei na Escola Superior de Educação de Leiria aquando do lançamento desse número da revista *Educação, Sociedade & Culturas* quer para o comentário que agora subscrevo com a elaboração deste artigo.

2. Da importância de uma relação criativa com o currículo à ilusão de uma reorganização curricular decretada

Deve reconhecer-se que o Projecto da Gestão Flexível do Currículo que o Despacho

9590/99 consagra resulta de um processo que se inicia, em 1997, com a iniciativa denominada «Reflexão Participada do Currículo» da qual resultou, em 1998, a publicação de um Relatório onde se constata, no conjunto de conclusões que os seus autores elaboraram, que a flexibilização curricular não constituía uma preocupação primeira dos professores inquiridos na medida em que estes não se viam como decisores curriculares, antes remetendo para as estruturas centrais do Ministério da Educação tal responsabilidade. Neste sentido os autores do Relatório recomendavam que:

- se incentivasse o desenvolvimento de projectos de gestão curricular flexibilizada;
- se divulgassem esses mesmos projectos;
- se aprofundasse a reflexão em torno desta temática.

É pois, a partir deste conjunto de recomendações que se explica o lançamento do *Projecto de Gestão Flexível do Currículo*, do qual não poderemos dissociar outras medidas quer no âmbito do *Sistema de Incentivos à Qualidade de Ensino*, quer no âmbito do *Programa Boa Esperança*, os quais expressam, no seu conjunto, o peso do que Manuel Jacinto Sarmento designa por dinâmica contratualista de afectação de recursos suplementares (Sarmento, 1999), que parece ser um dos traços distintivos da administração educacional portuguesa nas últimas décadas.

Não estamos a enfrentar, contudo, um problema de ordem meramente conjuntural a

ser resolvido por medidas que assentam exclusivamente na valorização da exemplaridade pedagógica de alguns nichos escolares, como parece ser o objectivo do Projecto Boa Esperança, e que, pese a necessidade da divulgação de experiências significativas e educativamente relevantes, muito dificilmente garantirá, pelas mais diversas razões, o seu efeito massivamente reprodutor. A principal tarefa com que se defrontam hoje as escolas do Ensino Básico relaciona-se com a construção de projectos educativos de natureza inclusiva e, por isso, a problemática da gestão diferenciada e contextualizada dos currículos assume uma importância estratégica primordial, a qual não pode ficar circunscrita, por isso, a um projecto mais ou menos periférico.

A questão curricular no âmbito do Ensino Básico implica, antes de mais, a afirmação de uma outra concepção de educação escolar básica que o 25 de Abril, apesar de ter contribuído para a expansão inequívoca deste nível de escolaridade, não conseguiu que fosse mais do que uma promessa ainda por cumprir. Se é certo que a democratização da educação escolar, como finalidade do sistema educativo, recebeu um impulso que não pode ser negligenciado, porque legitimado na crença da distribuição dos recursos educativos como factor potenciador de uma maior igualdade de oportunidades (Sarmento, 1999), também é certo que tal finalidade se assume mais como uma referência de um programa educativo emancipatório do que como uma realidade tangível e em vias de concretização.

Vários factores poderão contribuir para explicar esta dissonância entre uma sociedade que se assume como democrática e um projecto de escolaridade básica que ainda não o é, o que Manuel J. Sarmento tende a explicar invocando quer o facto da expansão da escola de massas, em Portugal, ocorrer em regime de contra - ciclo (Sarmento, 1999)¹, quer o

impacto, na década de 80, do advento de políticas educativas neo-liberais que, apesar da sua natureza mitigada (Afonso, 1999), contribuíram, igualmente, para a inibição das possibilidades democratizantes da escola de massas. Ou seja, segundo Manuel J. Sarmento, a massificação escolar em Portugal parece não ter gerado uma efectiva escola democrática de massas tendo, em alternativa, feito emergir, o que Lemos Pires designa por uma escolas de elites massificada (Sarmento, 1999). Por isso, no balanço que efectua sobre as medidas empreendidas em Portugal relativas ao Ensino Básico, acaba por concluir que, dificilmente, esse balanço poderia ser mais decepcionante (Sarmento, 1999). No que diz respeito às *mudanças curriculares* refere que tais medidas não conseguem esconder a permanência, na generalidade das escolas, de um *core curriculum* assente no ler, escrever e contar (1º Ciclo do Ensino Básico) e nos saberes académicos tradicionais (2º e 3º Ciclos do Ensino Básico) o que está longe de configurar um efectivo «mínimo cultural comum» (Collège de France/Bourdieu, 1987: 110) na base do qual se possa configurar e construir um espaço de diversidade pedagógica. E, neste âmbito, é interessante verificar como algumas intervenções contidas na secção «Diálogo sobre o Vivido», que tem servido de pretexto a este comentário, tendem a reproduzir este apelo a um retorno às aprendizagens básicas consubstanciadas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. São contributos de pais-professores que embora não encontrem um grande eco ao nível das outras intervenções deverão ser equacionados como expressões de uma atitude com algum impacto educativo no âmbito da discussão sobre os sentidos da escolaridade básica.

No que concerne à estrutura organizacional, Manuel Jacinto Sarmento constata que a escola se tem vindo a organizar progressiva-

mente como um espaço dual, quase esquizo-frénico, no âmbito do qual coexistem as aulas tradicionais com projectos que visam promover a inovação pedagógica em zonas curriculares periféricas (Área-Escola, Clubes, Actividades Extra-Curriculares, etc.). O Despacho 9590/99, pese o conjunto de finalidades que anuncia, não põe em causa, todavia, a organização curricular atrás referida, questão que, faço notar, os próprios depoimentos coligidos na secção «Diálogos sobre o Vivido» também parecem preferir continuar a ignorar

Reconhece-se, então, que a gestão contextualizada do currículo nos obriga a um confronto com o conservadorismo pedagógico dos mais diversos actores em presença, o que não nos permite, todavia, leituras funcionalistas desse mesmo conservadorismo, e já agora, do corporativismo docente. Têm que se abordar as dificuldades e as resistências dos professores em se assumirem como gestores curriculares a partir, em primeiro lugar, da afirmação ao longo do anos de uma cultura curricular centralizadora por parte do Ministério da Educação. Por outro lado, a postura dos docentes torna-se mais compreensível à medida que equacionamos o seu mal-estar profissional, derivado nomeadamente:

- das condições de trabalho nas escolas;
- da relação tutelar com o Ministério da Educação e com a sua máquina burocrática;
- das eventuais insuficiências dos projectos de formação inicial e contínua de professores.

A falta de expectativas dos docentes relativamente à sua capacidade como gestores curriculares tem, assim, um fundamento. Não a entendamos como um obstáculo mas como um analisador através do qual se revela, entre outras coisas:

- que nos encontramos perante uma atitude que resulta de um processo de transição entre uma Escola Básica marcada pelas contradições inerentes a uma cultura escolar ainda sujeita a uma lógica que favorece um tipo de sequencialidade regressiva e uma Escola Básica de massas, democrática, que se defina pela sua capacidade em lidar positiva e criativamente com a heterogeneidade sócio-cultural dos seus alunos, de forma a potenciar antes de mais o seu desenvolvimento pessoal e social;

- a grandeza do desafio que se lança aos professores, que, exige, mais do que a assunção de competências técnicas, a configuração de um novo conjunto de tarefas que pressupõe um outro modo de conceber a acção docente e de contribuir para uma redefinição da profissão e do seu exercício

É neste sentido que os discursos entusiasmantes sobre a capacitação dos actores locais para a tomadas de decisões, um dos principais eixos do discurso legitimador do Projecto da Gestão Flexível do Currículo, são discursos, pelo menos, descuidados quando não têm em conta uma rede mais ampla de significações acerca das vicissitudes da relação entre os professores e a sua intervenção nas escolas e da resistência pedagógica e corporativa dos primeiros face à proposta do Ministério da Educação. Não chega, por isso, acenar aos docentes com a retórica empolgante das virtudes de uma gestão curricular flexível ou a necessidade imperiosa de se contextualizarem as práticas educativas, quando esse apelo à participação e à auto-responsabilização se circunscreve, apenas, à sua mobilização como actores e não, ainda, como autores. É que não se pode iludir, através do lançamento de projectos como o da Gestão Flexível do Currí-

culo, o facto de não se assumir, ou porque não se quer, ou porque não se sabe, ou porque não se pode, um projecto democrático e inclusivo para o Ensino Básico. Corre-se, neste caso, o risco dos apelos de participação constituírem a expressão, também no domínio da gestão curricular, do que Licínio Lima designa, noutras circunstâncias, por exercício de «recentralização por controlo remoto» (Lima, 1998: 65), através do qual se visa estabelecer outros mecanismos e dispositivos de regulação que mantenham, em função de um novo formato, a relação de subordinação de uma periferia actuante face a um centro decisor que, no mínimo, parece não desejar assumir publicamente esse papel.

É inquietante assinalar, por fim, que os depoimentos se centrem sobre o vasto conjunto de questões que dizem respeito à diversificação das estratégias, à gestão dos tempos lectivos e à articulação interdisciplinar, bem como à criação de novas áreas curriculares e não equacionem nem a questão dos conteúdos programáticos, das diferentes disciplinas e áreas disciplinares, nem a problemática da sua articulação ao longo dos três ciclos. Se as brochuras elaboradas, pelo Departamento de Educação Básica, para a Matemática e a Língua Portuguesa explicitam os princípios orientadores, as competências e os conteúdos nucleares, bem como os níveis de desempenho e as possibilidades curriculares da sua articulação ao nível dos três ciclos, seria de esperar que houvesse referências, mais ou menos, abundantes às propostas contidas nessas brochuras, a qual nos remetem para uma questão fundamental da escolaridade básica: a dos conteúdos das aprendizagens que aí se propõem. Embora se reconheça que a reflexão sobre as aprendizagens no Ensino Básico

não se circunscreve à problemática dos seus conteúdos, não é possível, contudo, ignorar esta problemática no seio de tal reflexão. A diversificação das práticas pedagógicas constitui uma operação fundamental no âmbito de um projecto de educação escolar que se pretende inclusivo, mas, só por si, não o pode assegurar. Contribui para o mesmo, através da atenção que obriga a prestar ao modo como se ensina, mas não permite que iludamos a discussão acerca do que se aprende no nosso Ensino Básico, enquanto etapa fundamental de uma discussão mais ampla sobre o sentido educativo, cultural e político da escolaridade básica.

ARIANA COSME

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo J. (1999) «A(s) autonomia(s) da Escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público», *Inovação*, 12, 3, 121-137.
- COLLÈGE DE FRANCE / BOURDIEU, Pierre (1987) «Propostas para o ensino do futuro», *CADERNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS*, 5, 101-119.
- LIMA, Licínio (1998) «A administração do sistema educativo e das escolas (1986-1996)», in *Ministério da Educação, A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP, Estudos Temáticos, Volume I*, Lisboa: DAPP.
- SARMENTO, Jacinto M. (1999) «Escola básica: Sinais de Abril em tempo descontínuo», *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 149 - 169.
- STOER, Stoer; ARAÚJO, Helena C. (2000) *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*, Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.