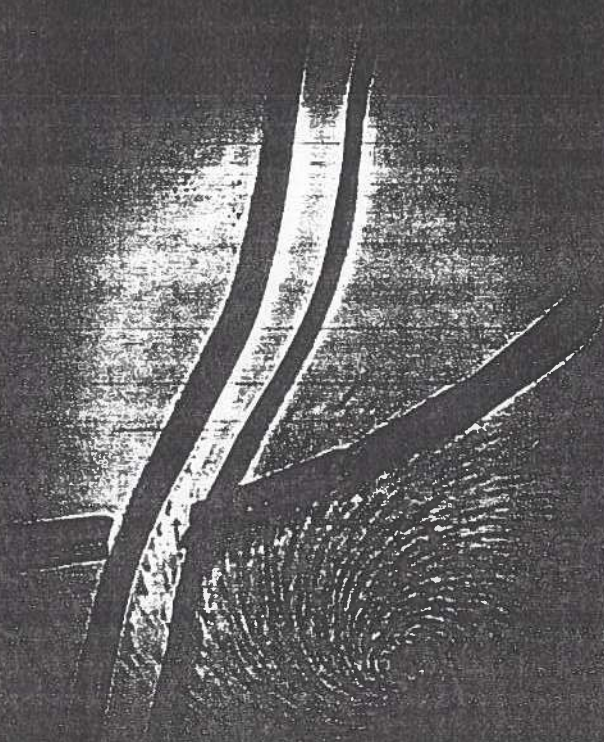


a c t a s



**(Re)organização e revisão curriculares
sentidos e trajectos**

CEFA

27 de Fevereiro de 2002

Organização:

Centro de Formação Francisco de Holanda

Título: Actas do Encontro sobre a (RE)ORGANIZAÇÃO E REVISÃO CURRICULARES: SENTIDOS E TRAJECTOS

Coordenação geral: Dr. Jorge Nascimento Pereira da Silva, Director do Centro de Formação Francisco de Holanda

Coordenação científica e técnica: Professor Doutor José Augusto Pacheco, Universidade do Minho

Revisão ortográfica: Dr. Agostinho de Jesus Ferreira e Dr. Maximiano Simões

Arranjo gráfico: António Sousa

Edição: Centro de Formação Francisco de Holanda

Sede: Escola Secundária Francisco de Holanda, Alameda Dr. Alfredo Pimenta, Telef. 253 513073, Fax. 253 519016, Email: email@cffh.pt, Guimarães

ISBN: 972-96465-1-1

Depósito legal: 130019/2001

Execução gráfica: Tipografia Gráfica Covense

1º edição – 1000 exemplares

Edição com o apoio financeiro do Fundo Social Europeu e do Estado Português

Dezembro de 2002

Guimarães

CONSTRUÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR A IDENTIDADE DA ESCOLA

Carlinda Leite
Faculdade de Psicologia e Ciências da educação
Universidade do Porto

Quando me contactaram para participar neste Encontro, destinaram-me, como tema a abordar, aspectos relacionados com a construção do projecto curricular e que definem a identidade da escola. De facto, de há um ano para cá, depois da publicação de decreto que instituiu o modelo curricular que é designado por reorganização curricular do ensino básico, os projectos curriculares têm constituído um centro de interesse para muitos dos debates de professores, e mesmo para muitas das acções de formação contínua realizadas pelos CFAEs. Numa fase inicial, começou-se, talvez, por se desejar clarificar os conceitos e compreender o que significam o projecto curricular de escola e os projectos curriculares de turma e as relações que mantêm quer entre si, quer com o projecto educativo de escola.

Depois, passou-se a uma fase que, por alguns, foi vivida com uma certa angústia, justificada pela necessidade de conceber os planos dos projectos curriculares, isto é, os documentos que os organizam quando, às vezes, não estavam ainda bem idealizados e não eram ainda claras as intenções que os deviam orientar e os elementos que os deviam compor. Por outros, foi vivida com oposição, pois estavam em desacordo com o modelo ideológico e educativo que suporta, do ponto de vista dos princípios, esta organização curricular. Ou por desacreditarem nas condições que seriam criadas para o pôr em marcha ou, ainda, porque, de facto, este modelo exige mais disponibilidade de tempo e mais trabalho colectivo dos professores⁶.

Actualmente, penso que, para muitos, será já a fase de centrar a atenção sobre os modos como está a ser configurada esta gestão, apoiada em projectos curriculares de escola e de turmas, de aprofundar as reflexões sobre as razões que os justificam, de avaliar os efeitos que esta gestão está a gerar e as possibilidades que ela pode proporcionar para uma construção contínua de inovação curricular e que concretize o princípio de uma educação de qualidade para todos os alunos. Por isso, nesta intervenção, pretendo:

- situar e discutir o sentido dos projectos curriculares na gestão local do currículo, e os efeitos que gera ao nível da identidade de cada escola e as influências que sofre dessa identidade;
- apontar algumas ideias que, em minha opinião, têm de estar presentes na configuração e desenvolvimento dos projectos curriculares concebidos para esta gestão local do currículo, ou seja, para a territorialização do currículo nacional.

Olhares contrários sobre a gestão curricular

Nestes últimos tempos, a par de um movimento e de um discurso em que a própria tutela educativa justifica as medidas que vai tomando em princípios como a *autonomia*, a

⁶ A propósito destas situações, ver Leite, C. e Fernandes, P. (2002).

participação e decisão local, a flexibilização curricular, a promoção de uma educação global que não se confine à instrução e a *educação enquanto acto social* promotor de uma maior *justiça social*, surgem movimentos e vozes que acusam a educação por se apoiar nestes princípios. E por isso, os defensores deste segundo movimento, preconizam uma regulação *top-down* no controlo do currículo e nos processos de o desenvolver, regulação essa conduzida por avaliações externas dos resultados dos alunos e dos desempenhos dos professores. Lembremo-nos, por exemplo, da polémica, há 2 anos atrás, no jornal *Público*, em torno dos "Filhos de Rousseau", da polémica ocorrida em 2000/2001 sobre os *rankings* das escolas e agora, em 2002, as propostas que se têm ouvido de alguns partidos políticos e os artigos que têm sido publicados de oposição a uma organização curricular que concebe a escola como local de decisão e como responsável pela construção dos caminhos necessários à intervenção nos problemas que, no seu interior, vão sendo identificados.

Estes são, pois, dois movimentos contraditórios entre si:

- um, aponta para a descentralização e para um maior protagonismo das escolas e dos professores como a chave para a construção de uma educação de maior qualidade para todos;
- outro, aponta para uma uniformização de procedimentos e para a existência de currículos construídos à prova dos professores, como meio de se alcançar uma educação de maior qualidade, que, no entanto, será apenas para alguns.

Para uma tomada de posição face a estes movimentos contraditórios e aos argumentos usados pelo segundo, é necessário realçar que a participação das escolas e dos professores nos processos de gestão curricular, através da configuração de projectos curriculares de escola e de turma, não tem, de modo algum, como intenção, diminuir o nível da formação escolar, introduzir o facilitismo ou baixar o nível de exigência para a aprendizagem. Pelo contrário, a atribuição desta responsabilidade às instituições e aos actores locais tem como intenção melhorar a qualidade da formação que é oferecida aos alunos, hoje presentes no espaço escolar, e proporcionar a vivência de um currículo funcional, com sentido adequado aos desafios da vivência em sociedade, que mobilize os recursos locais, que se enquadre nos contextos onde vai ocorrer, e onde aquilo que é familiar aos alunos ganha estatuto na escola e constitui o ponto de partida para as aprendizagens escolares. A gestão local do currículo implica que, ao nível da escola e das salas de aula, sejam tomadas decisões sobre o currículo e sobre os processos para o concretizar, e que têm influência directa no que os alunos aprendem e nos modos como são formados.

Com o que estou a defender não pretendo, de modo algum, afirmar que o movimento que faz das escolas, dos professores e de outros elementos da comunidade educativa parceiros dos processos de decisão curricular exclua, ou ignore, a responsabilidade do Ministério da Educação. Ele pressupõe e exige muito envolvimento e acompanhamento da tutela educativa. A autonomia das escolas e dos professores não significa (nem pode nunca significar) não prestar contas, "deixar as escolas e os professores entregues a si

próprios”⁷. Pelo contrário, significa uma maior necessidade de prestação de contas, pois existe uma maior dependência face aos contextos e às situações reais.

É no quadro destas ideias que apoio o entendimento do currículo nacional como um projecto que tem de ser gerido localmente, para que se adeque aos contextos e populações onde se vai desenvolver. E esta adequação, realizada através dos processos em que se concebem e desenvolvem os projectos curriculares de escola e de turmas, tem de ser contratualizada com a administração educativa e deverá ter como objectivo partir das situações reais para não deixar os “alunos encerrados no seu universo de referência”⁸. De facto, seria completamente perverso, em termos de uma formação para o futuro, que se limitasse o saber de cada criança e jovem às suas experiências de vida. “Mas é também perverso esquecer essas experiências ou obrigar os alunos a esquecer-las” (Leite, 2001).

Clarificando um pouco mais o que estou a dizer, é necessário criar condições para que todas as crianças e todos os jovens “adquiram os saberes socialmente mais reconhecidos mas, para isso, como tem vindo a ser por muitos demonstrado, há que partir do que cada um/a já sabe e que funcionará, quer como ‘ancoradouro’ para outras aprendizagens, quer como um reconhecimento que terá como efeitos o desenvolvimento de auto-conceitos mais positivos” (Leite, 2001).

A descentralização na gestão do currículo

A gestão curricular baseada na escola está associada à crença de que a implicação dos agentes educativos locais, e em especial os professores, nos processos de decisão curricular, cria condições para uma melhoria da qualidade educativa e favorece a resolução de problemas e de situações específicas desses contextos locais.

Mas não se pode ignorar que esta descentralização da gestão curricular, “por si só, não engendra uma melhoria se, paralelamente, não houver dinâmicas de apoio e estímulos externos que capacitem internamente a escola para levar a cabo a mudança proposta” (Bolívar, 2000: 160). Gostaria de reforçar a ideia de que a melhoria das ofertas educativas não passa apenas por “transferir parte do poder e autoridade para as escolas, mas, sim, de as capacitar para tomarem, por si próprias, as decisões que considerem oportunas” (:161). Por isso, para esta capacitação (para este *empowerment*), é importante o estímulo ao envolvimento em projectos, os assessoramentos externos, que funcionem na lógica do “amigo crítico” (Leite, 2000), e que são desenvolvidos em parceria de instituições e, evidentemente, a formação contínua centrada nas escolas e que recorre a modalidades que enquadram as situações, projectam intervenções e refletem e avaliam essas intervenções.

Acredito que a gestão local do currículo, através da concepção e desenvolvimento de projectos curriculares, pode constituir um meio para melhorar a qualidade da formação escolar das crianças e jovens se, por um lado, ela corresponder, de facto, a uma medida estrutural de exercício de autonomia, a uma transformação do trabalho dos professores que provoque uma real capacitação (um *empowerment*) e um instrumento da

⁷ Como era referido por Guilherme Valente, em artigo do *Público* de 3/11/2001, com o título “Ensinantes e Aprendentes”, em crítica à actual concepção curricular.

⁸ Expressão usada no mesmo artigo do *Público*.

profissionalização do corpo docente. E se, por outro, essa gestão conseguir fazer da escola uma comunidade de professores, alunos e outros actores educativos que se envolvem num trabalho conjunto, em que partilham interesses comuns, e que, por isso, conferem uma identidade à escola.

Nos anos 80, defendeu-se a tese de que seriam necessárias alterações estruturais para que fosse possível construir a melhoria desejada. Hoje, e como é evidente no modelo de organização curricular que se instituiu para o ensino básico, pensa-se que a melhoria passa por uma reconceptualização da escola que a faça assumir projectos que tenham em conta e intervenham nas situações específicas de cada escola. E, neste sentido, a regulação externa tem vindo a ser substituída pelo controlo *versus* compromisso (Bolívar, 2000: 161). Recorde-se, por exemplo, o caso das escolas envolvidas no projecto de "gestão flexível do currículo", que concebem os seus projectos de compromisso para a territorialização do currículo nacional mas que, simultaneamente, são submetidos à aprovação das Direcções Regionais de Educação e DEB.

Por outro lado, este modelo de gestão local do currículo, concretizado pela concepção de projectos curriculares de escola e de turma, não concebe a gestão como um acto individual. Contrariamente a outras perspectivas pedagógicas e curriculares que têm ocorrido no Sistema Educativo Português, os projectos curriculares que agora se preconizam não são meros planos individuais realizados e desenvolvidos no isolamento de cada professor/a, ou de cada professor/a com a sua turma. Eles estão associados à ideia de que a melhoria da educação é reforçada quando a escola se transforma numa comunidade onde prevalece a colegialidade, o trabalho conjunto, e onde as crenças e os valores são por todos partilhados e configuram uma visão comum sobre a razão da instituição (Bolívar, 2000: 165). É a valorização de uma cultura institucional em que uma mesma equipa educativa se envolve na concepção e desenvolvimento de um projecto comum. Por outro lado, esta orientação que aponta para uma gestão local do currículo parte do pressuposto de que, através dos processos organizativos que serão desenvolvidos, se criem condições de rotura com a lógica meramente monodisciplinar, e desligada das situações reais, que os professores sejam estimulados a desenvolver um trabalho que vá para além da mera didactização do saber científico, e mesmo para além das matérias disciplinares. Acredita-se que as escolas, ao participarem nos processos de gestão do currículo proposto a nível nacional, construam e desenvolvam projectos curriculares que se orientem por princípios da integração curricular.

O sentido da integração nos projectos curriculares

Quando falo de projectos curriculares integrados, não me estou a referir a uma mera reorganização e articulação dos conteúdos das disciplinas. Estou, sim, a pensar numa abordagem que parte de um conceito de formação escolar, na lógica do que se pode designar por um "currículo compreensivo", isto é, de um currículo em que os conteúdos das disciplinas são convocados por serem necessários para compreender e analisar uma situação, ou por serem funcionais para encontrar uma resposta e organizar intervenções. Trata-se, portanto, de uma maneira particular de configurar o currículo e os processos para o desenvolver, e em que os projectos que o apoiam têm por fim último não apenas fazer adquirir conhecimentos de cada uma das áreas disciplinares mas, sim, permitir, por um lado, construir um repertório de saberes que são pré-requisitos para a aprendizagem

e, por outro, desenvolver um conjunto de competências necessárias à vivência, no exercício de uma cidadania participativa e crítica, num mundo de hoje e num mundo futuro que se desconhece.

É por isso que J. Beane (2000) e J. Beane e M. Apple (2000) e J. Beane (2002) têm relacionado a integração curricular com os currículos e a educação democrática. "O conhecimento é posto a trabalhar intencional e contextualmente" (Beane, 2002: 49). No entender de J. Beane (2000), um projecto curricular deve permitir a integração de quatro dimensões: a experiência dos jovens, a integração social, a integração do conhecimento, a participação dos alunos nos processos desse projecto. E, relativamente à primeira dimensão, a experiência dos jovens, Beane realça a importância de se organizarem experiências curriculares que têm relação com as experiências de vida dos/as alunos/as e que os/as envolvam em processos construtivos e reflexivos que favoreçam meios de integrar e conservar essa aprendizagem, tanto para a compreensão do presente como do futuro. A aprendizagem integradora envolve uma integração das novas experiências nos nossos esquemas de significação e a integração das experiências passadas por forma a ajudar em novas situações problemáticas (Beane, 2002: 16).

A dimensão da integração social pressupõe a existência de situações educacionais partilhadas por todos os jovens, com experiências de vida diversas, mas que se aglutinam em torno de um currículo que promove um "senso comum de valores" e que integra conhecimentos. É, em síntese, a ideia da existência de um currículo único mas que convive com processos de diferenciação pedagógica e que recorre a processos de interacção entre conhecimentos, numa compreensão global.

Finalmente, e quanto à participação dos alunos nos processos de planificação e de tomada de decisões curriculares, este entendimento de integração pressupõe que ela seja construída na base de uma compreensão, por parte de todos, dos significados do trabalho escolar, na medida em que nele estão presentes situações sociais e culturais familiares aos diversos alunos e ao mundo alargado onde vivem e em que lhes são oferecidas situações que favorecem essa participação.

Com o que estou a afirmar, não pretendo dizer que as disciplinas, nesta concepção do currículo e na sua gestão através de projectos curriculares, devam ser abandonadas. É possível construir "processos de integração curricular em que as disciplinas mantêm as suas especificidades e as suas lógicas e, em momentos determinados, combinam-se e articulam-se entre si, construindo processos de pluri ou de interdisciplinaridade" (Leite et al, 2001: 28). De facto, "a concepção de projectos curriculares integrados pode não significar 'abandonar os conteúdos mais valorizados, mas sim ... questionar a forma como estes são reposicionados nos contextos' (Beane, 2000: 51) e/ou nas situações de aprendizagem" (Leite et al. 2001: 27).

Mas o que o projecto curricular integrado significa e deve ser é "um dispositivo que possibilita uma acção educativa assente numa visão global das situações e numa organização que privilegia o trabalho colaborativo entre professores/as, entre estes/as e os/as alunos/as, entre os alunos entre si, ou seja, entre todos os actores de uma comunidade escolar e educativa" (*ibidem*), como também já disse.

Para terminar, gostaria de reforçar que um modelo de gestão local do currículo, apoiado em projectos curriculares de escola e de turma que se orientem pelas ideias que aqui expus, implica que se tome em consideração os conhecimentos prévios dos alunos em

relação aos conteúdos que vão ser trabalhados, que se tome em conta as suas necessidades, interesses, ritmos de aprendizagem, etc., e que se incentive a sua participação nos espaços de debate e de decisão do currículo (como, por exemplo, na selecção dos conteúdos e dos valores que se querem promover e desenvolver). É também importante e necessária a participação dos alunos na discussão das metodologias, na escolha e recolha de recursos e materiais didácticos, na pesquisa de informação, nas formas de avaliação e na planificação de todas as actividades curriculares (*ibidem*: 31) e implica que se recorra a processos ricos, rigorosos, reflexivos e relacionais que favoreçam aprendizagens de melhor qualidade.

Não é possível aos projectos curriculares de escola e de turma adequarem o currículo nacional às realidades locais, nem conferirem sentido à acção educativa, se apenas forem construídos para "inspector/a ver". Os projectos têm de traduzir intenções educativas de toda a comunidade, e os planos que os organizam têm de enunciar as opções curriculares que se seguem e os motivos que as justificam, bem como apontar os meios de os concretizar. Mas, depois, esses planos têm de passar para a acção e exigem uma atenção aos efeitos que se vão gerando, porque, caso contrário, podemos ter bons projectos no papel cuja execução em nada modificou a nossa acção.

Referências bibliográficas

- BOLÍVAR, A. (2000). "O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização", in SARMENTO, M. J. *Autonomia da escola*, Porto: Edições ASA, pp. 157-190.
- J. BEANE (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*, Lisboa: Didáctica Editora.
- J. BEANE e M. APPLE (2000). *Escolas democráticas*, Porto : Porto Editora.
- LEITE, C. (2000). "A figura do 'amigo crítico' no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes" in *Actas do 5º Congresso da SPCE -Faro*.
- LEITE, C. (2001). "A propósito do significado do currículo nacional do ensino básico e das actuais propostas de gestão curricular", *Jornal APágina*, Fevereiro
- LEITE, C. e al (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar*, Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. e FERNANDES, P. (2002). "Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos", in ME/DEB (2002). *Gestão flexível do currículo*, pp. 41-62.
- VALENTE, G. (2001). "Ensinantes e aprendentes", in *Jornal Público*, 3 de Novembro.