

II CONGRESSO DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ciências da Educação: Saberes e Intervenção

20 e 21 de Outubro de 2000

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

SECÇÃO B - Ciências da Educação e Práticas Escolares

Os discursos sobre o Projecto da Gestão Flexível do Currículo como um pretexto para discutir a escolaridade básica

Ariana Cosme

Assistente da F.P.C.E. – U.P.

1. Introdução

Nesta comunicação, o Projecto da Gestão Flexível do Currículo constitui um pretexto para se abordar alguns dos discursos que se têm vindo a produzir sobre e a propósito deste projecto. A partir de textos produzidos por *responsáveis do Ministério da Educação*, por *especialistas na área do currículo*, por *associações pedagógicas de professores*, por *associações sindicais* e por *professores implicados no referido projecto* pretende-se, mais do que tentar taxonomizar esses discursos, conferir visibilidade a alguns dos seus eixos invariantes e explorar alguns dos seus possíveis sentidos, de modo a compreender-se como se conceptualiza, ao nível dos textos analisados, a relação entre currículo e escolaridade básica.

Visa explicitar-se, por esta via, quer as tensões e as contradições que atravessam esses textos quer as zonas de consenso que, eventualmente, possam, vir a ser desvendadas quer os aspectos em torno dos quais se define e organiza a resistência ao Projecto da Gestão Flexível do Currículo. No seu conjunto, os discursos poderão ser entendidos, então, como dispositivos capazes de contribuir para revelar algumas configurações discursivas pertinentes produzidas acerca do Ensino Básico.

Como pano de fundo da reflexão que este artigo expressa encontra-se a necessidade de nos confrontarmos com a implementação de um outro projecto de escolaridade básica, capaz de se afirmar como uma proposta politicamente democrática, socialmente empenhada e educativamente relevante. Uma necessidade assumida, aliás, pelos actuais responsáveis ministeriais que, entre outras medidas, lançaram o Projecto da Gestão Flexível do Currículo. A partir do qual pretendiam 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 ministerial e às suas implicações institucionais, profissionais e pedagógicas que vale a pena prestar atenção aos debates que se têm vindo a travar a propósito do mesmo. Pode, assim, aceder-se, através da informação obtida pela leitura dos testemunhos dos mais diversos tipos de participantes envolvidos nesses debates, a um conjunto importante de opiniões e reflexões sobre o Projecto da Gestão Flexível do Currículo e, por arrastamento, sobre as possibilidades, os impasses e os equívocos com que nos debatemos quando discutimos os sentidos de um projecto de escolaridade básica educativamente pertinente. Os discursos a que tive acesso, e que constituem o material a partir do qual redigi este artigo, possibilitam então que, mais do que constatar as intenções contidas nos diferentes textos, se promova uma prospecção sobre esse projecto, a partir dos conteúdos daqueles discursos.

2. O Projecto da Gestão Flexível do Currículo e o processo de credibilização educativa do Ensino Básico: contributo para uma reflexão mais ampla

O Projecto da Gestão Flexível do Currículo que o Despacho 9590 / 99 consagra, resultou de um processo iniciado, em 1997, com a iniciativa denominada "Reflexão Participada do Currículo", da qual resultou, dois anos mais tarde, 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 a assunção de uma 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 a 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), a qual se tem, vindo a assumir, na última década, como um dos tragos distintivos da administração educacional portuguesa.

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*, o qual, pese a necessidade da divulgação de experiências significativas e educativamente relevantes, muito dificilmente garantirão, pelas mais diversas razões, uma reprodução massiva dos projectos que entende como exemplares. A principal tarefa com que se defrontam, hoje, as escolas do Ensino Básico relaciona-se, temos de o reconhecer, 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, nem a actividades de carácter periférico nem à dinâmica de um número restrito de escolas - modelo.

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, em larga medida, 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, situação que J Manuel Sarmento tende a explicar invocando quer o facto da expansão da escola de massas, em Portugal, ocorrer num regime em 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, antes, o que Lemos Pires designa por uma escolas de elites massificada (Sarmento, 1999).

A emergência do Projecto da Gestão Flexível do Currículo explica-se, então, face à necessidade de se reconceptualizar e implementar um outro projecto no âmbito do Ensino Básico que respondesse ao conjunto de problemas colocados pelo alargamento deste nível de ensino, entre os quais se colocam aqueles que dizem respeito:

¹ Manuel J. Sarmento fala em contra-ciclo para se referir ao facto da expansão da escola de massas em Portugal ter ocorrido num período em que a população escolar crescia, ao mesmo tempo que a população nessa faixa

- a) ao processo de credibilização educativa do Ensino Básico, o que passa, de acordo com os parâmetros propostos por Lemos Pires, por adquirir visibilidade, inteligibilidade e confiança e concretizar-se como um nível de ensino caracterizado pela utilidade, a autonomia, o carácter terminal, a universalidade e vocacionado para a promoção do sucesso daqueles que o frequentam (Pires, 1993);
- b) A discontinuidade curricular existente entre os três níveis de escolaridade que integram o Ensino Básico.
- c) à necessidade de definir e *concretizar* “*o que de qualitativo é importante, é significativo, é fundamental, é imprescindível, é marcante, é matriz, é cunho e é realizável*” (Pires, 1993: 32), no âmbito desses três níveis de escolaridade;
- d) à necessidade dos professores assumirem um maior protagonismo, no âmbito deste processo, como decisores e gestores curriculares.

Através do Projecto da Gestão Flexível do Currículo (GFC) pretendia-se, então, responder ao conjunto dos problemas enunciado, nomeadamente, quando a reorganização curricular do Ensino Básico se orienta em função dos pressupostos e das medidas adoptadas no âmbito daquele projecto. Embora o registo do projecto se situe no domínio das transformações de natureza pedagógica, deve reconhecer-se que a transformação do projecto de escolaridade básica se encontra longe de ficar resolvida em toda a sua complexidade e multidimensionalidade. É impensável exigir-se aos professores que assumam um papel mais activo no domínio curricular, sem que isso não implique transformações de natureza organizacional que potenciem o trabalho de grupo entre docentes, as decisões colegiais e a reflexão colectiva nas escolas e não exija, por consequência, uma maior autonomia das escolas, do ponto de vista institucional e administrativo, questão que não poderá ser

etária diminuía de forma significativa e, simultaneamente, num tempo de contracção da despesa pública com a

negligenciada como uma questão técnica ou iludida, do ponto de vista político, em função da aprovação do Dec.-Lei n.º 115 – A / 98.

Em suma, o Projecto da GFC constitui, independentemente do posicionamento que tenhamos relativamente ao mesmo, um interessante e pertinente objecto de reflexão teórica quer devido ao número de escolas envolvidas quer devido às suas ambições e propósitos quer, devido, finalmente, ao tipo de debate que suscitou. Neste sentido, os textos seleccionados, ao permitirem corporizar algumas das tendências e dos eixos invariantes desse debate, constituem um material de pesquisa e trabalho que poderão contribuir para esclarecer algumas das representações, dos equívocos, das resistências e dos desejos que se perfilam quando discutimos, mais do que o Projecto da GFC, a matriz a partir da qual se deverá construir os projectos de intervenção educativa no âmbito da escolaridade básica.

3. O Projecto da Gestão Flexível do Currículo: Os discursos e os textos como pretextos para abordar a escolaridade básica

Este artigo foi construído quer a partir de testemunhos, intervenções orais e entrevistas que, posteriormente, foram transformados em textos escritos quer, também, de textos originalmente produzidos através da escrita, os quais podem ser categorizados, *quanto à sua origem*, em textos provenientes:

- a) de associações profissionais de professores²;
- b) de investigadores e especialistas na Área da Organização e Desenvolvimento Curricular³;

educação (Sarmiento, 1999).

² Analisaram-se os textos da Associação de Professores de Português, da Associação de Professores de Geografia, da Sociedade Portuguesa de Educação Física, da Associação de Professores de Educação Visual e da Associação de Professores de História divulgados em Cadernos da FENPROF (Federação Nacional dos Professores), n.º 34 dedicado à Gestão Flexível de Currículos.

³ Para além da entrevista de Luísa Alonso divulgada em “Cadernos da FENPROF”, n.º 34, consideram-se ainda, neste âmbito, quer a intervenção quer o texto desta investigadora, publicados na secção “Diálogos do Vivido” da revista Educação, Sociedade & Cultura, 13, 141-211. Da mesma secção, analisaram-se os textos de Ricardo

c) de responsáveis da Administração Central⁴;

d) de professores, independentemente de se encontrarem ou não envolvidos em projectos relacionados com a gestão flexível do currículo⁵;

e) de encarregados de educação⁶.

Se classificarmos esses textos quanto às categorias discursivas que tipificam a perspectiva adoptada pelos seus autores relativamente ao próprio Projecto da Gestão Flexível do Currículo, podemos subdividi-los, igualmente, em função das seguintes categorias:

- a) Os discursos de natureza entusiasmante que corporizam o que José Alberto Correia e Manuel Matos, noutra contexto, designam por "voluntarismo inspirado"⁷ (Correia; Matos, s.d.: 38), os quais não constituem nem uma categoria de discursos homogénea nem, tão pouco, assumem funções de carácter idêntico;
- b) Os discursos que se definem, por vezes de forma mitigada, em função de um

Vieira, Isabel Pereira e José Brites Ferreira. Do jornal "a Página da educação", 9, n.º 91 analisou-se o texto de Rui Trindade. Do jornal "a Página da educação, 9, n.º 92 analisaram-se quer os textos de Manuel Jacinto Sarmiento, Ariana Cosme e Carlinda Leite quer a entrevista de Júlio Pires.

⁴ Neste âmbito analisaram-se as intervenções do actual Director do Departamento de Educação Básica, Paulo Abrantes, transcritas na secção "Diálogos do Vivido" da revista Educação, Sociedade & Cultura, 13, 141-211.

⁵ Os textos analisados, relativamente à intervenção dos professores, foram seleccionados quer da secção "Diálogos do Vivido" da revista Educação, Sociedade & Cultura, 13, 141-211 que divulga a troca de experiências na mesa redonda coordenada por José Brites Ferreira, em que participaram Paulo Abrantes, Luísa Alonso e professores de escolas de Leiria que participaram no projecto da GFC, a EB 2,3 D. Dinis, a EB 2,3 da Maceira Liz e a EB 2,3 da Atouguia da Baleia.

⁶ Consultaram-se dois textos, através dos quais os encarregados de educação expressam a sua posição face ao projecto da GFC, os quais foram seleccionados da secção "Diálogos do Vivido" da revista Educação, Sociedade & Cultura, 13. São seus autores, Maria Helena Cardoso (pp. 171-172) e Maria do Céu Mendes e Luís Lobo (pp. 173 - 180).

⁷ José Alberto Correia e Manuel Matos identificam o "voluntarismo inspirado" a par do "individualismo institucional", do tipo "doméstico-afectivo" e do intervencionismo crítico" como tipos capazes de apreender em

posicionamento do tipo crítico-intervencionista (Correia, Matos, s.d.: 44);

- c) Os discursos marcados por uma espécie de cepticismo teórico militante que expressam a relação de profunda desconfiança entre os seus autores e o projecto;
- d) Os discursos que se constróem com objectivos de carácter corporativo.

Os discursos de natureza corporativa que analisamos, foram produzidos, quase que exclusivamente, pelas associações profissionais de professores, caracterizando-se, no seu conjunto, pela necessidade sentida por essas associações em justificar a importância educativa das respectivas áreas disciplinares, o que explica a importância que em todos os textos se atribui à manutenção ou ao aumento do número de horas lectivas dessas áreas. Sendo este um argumento recorrente em todos os textos considerados, isso não significa que estejamos perante discursos equivalentes quer quanto à forma quer quanto aos conteúdos quer quanto aos propósitos, facto ao qual não é certamente alheio o estatuto curricular das disciplinas. Não será por acaso que a Associação de Professores de História constrói um texto onde começa por justificar com argumentos de carácter generalista a importância formativa da disciplina de História, defendendo, concomitantemente, quer a recusa da redução do número de horas lectivas, de modo a impedir um ensino expositivo da disciplina, quer a recusa do desenho curricular proposto pelo Projecto da Gestão Flexível do Currículo, nomeadamente "*a introdução de novas áreas cujo interesse formativo é nuns casos discutível e noutros inviável nos moldes estabelecidos*"⁸. Deste modo, o texto produzido pela Associação de Professores de História poderá ser, igualmente, definido como pertencente à categoria dos discursos marcados pelo que já designei, neste artigo, por cepticismo teórico militante. A Associação de Professores de Português, por seu turno, que representa os interesses de um grupo disciplinar que intervém numa disciplina com uma maior visibilidade pública e à qual se atribui, por isso,

termos heurísticos o modo como os professores interpretam a sua relação com a profissão num contexto definido pela ruptura institucional.

⁸ In Cadernos da FENPROF, n.º 34, dedicado à Gestão Flexível do Currículo.

uma maior centralidade curricular, não deixa de afirmar, igualmente, os seus interesses quer do ponto de vista da carga horária semanal do Português e das relações com disciplinas afins quer da necessidade de uma participação privilegiada dos docentes da disciplina na área do Projecto, mas fá-lo, pode fazê-lo, não só de modo menos agressivo, como também situando-se num registo discursivo que se afirma pelo seu carácter técnico-pedagógico.

Constata-se, portanto, que os discursos subordinados a objectivos de carácter corporativo se constróem, em larga medida, pelo modo como os seus autores sentem a sua disciplina ameaçada na nova estrutura curricular. Neste sentido, os argumentos de natureza pedagógica subordinam-se, de um modo geral, às necessidades discursivas dos seus autores e, por isso, a sua pertinência, do ponto de vista da análise teórica, terá de ser compreendida em função de um tal propósito. Apesar disso, sou obrigada a reconhecer que o texto redigido pela Associação de Professores de Geografia converge, em determinados momentos discursivos, do ponto de vista do tom utilizado e da análise criteriosa, com os discursos que tipificam o que adiante designarei por posicionamento próprio dos discursos crítico - intervencionistas.

Os discursos marcados pelo cepticismo pedagógico militante exprimem, sobretudo, a relação de desconfiança entre aqueles que os produzem e o Projecto da Gestão Flexível do Currículo. São, em conjunto com os discursos corporativos, provenientes dos testemunhos de professores. Já vimos como se pode encontrar alguma convergência argumentativa entre o cepticismo militante e o corporativismo docente, os quais se distinguem neste artigo, devido à dimensão individual de uns e à dimensão colectiva e institucional dos outros, o que não os impede de partilharem uma visão que se exprime através de uma relação com a escola e o currículo que parece ficar prisioneira das evidências, situação que uma reflexão teoricamente crua e pouco fundamentada não permite superar. Neste caso, quer o cepticismo (e já não o corporativismo que se explica e justifica por razões de ordem meramente instrumental) quer algumas versões do que à frente designarei por abordagem entusiasmante do Projecto da Gestão Flexível do Currículo desenvolvem-se em torno de uma espécie de eixo epistemológico comum ao qual parece bastar a fé que sustenta as suas crenças para permitir a

assunção de uma posição.

As manifestações discursivas que consubstanciam o cepticismo pedagógico militante são, no caso deste artigo, bastante escassas e provêm de um texto assinado por dois encarregados de educação que acumulam este estatuto com o estatuto de docentes.

Neste caso, encontramos-nos perante um discurso produzido, individualmente, por professores que claramente manifestam a sua oposição ao Projecto de Gestão Flexível do Currículo quando elencam, apenas, como aspectos positivos a introdução da Área de Educação para a Cidadania e nomeiam como aspectos negativos a *“redução significativa da carga horária curricular de disciplinas consideradas essenciais como Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira, em benefício de áreas curriculares não disciplinares- Estudo Acompanhado e Projecto Interdisciplinar - , dado que nestas aulas, até à data, suprido as lacunas deixadas por aquela redução”*⁹ Apesar de, na prática, esta visão das duas áreas não ser partilhada por outros actores envolvidos no processo, interessa reter, sobretudo os traços típicos da argumentação próprios das correntes conservadoras sobre o Ensino Básico, nomeadamente o apelo ao retorno às aprendizagens básicas e à trilogia que as sustenta (ler –escrever – contar), a responsabilização dos pais pelo acompanhamento do estudo dos filhos sem cuidar de compreender as limitações sócio-culturais deste argumento ou a argumentação reducionista que pretende estabelecer uma correlação directa entre o primeiro ano da implementação do demasiadas zonas de impasse e os resultados académicos imediatos dos alunos envolvidos.

É interessante notar igualmente na argumentação do texto em análise como, por um lado, se atribui à incompetência dos professores o insucesso das novas áreas emergentes, por exemplo , quando se acusa que *“as actividades são pouco diversificadas e monótonas, resultantes porventura de uma planificação fantasma, absolutamente ineficaz”*¹⁰ e, por outro

⁹ Mendes, M. C.; Lobo, L. (2000). Breve Análise da experiência de Gestão Flexível do Currículo no ano de 1998 / 99 e início do ano 1999 / 2000, Escola E.B. 2/3 D. Dinis. Educação, Sociedade & Cultura, 13, 173 – 180.

¹⁰ Op. citada.

lado, se defende que “não se pretende pôr em causa a competência científica de ninguém, mas a sua inexperiência no decurso do processo”. Acede-se então, por esta via, a mais um dos traços identificativos do cepticismo pedagógico militante, o qual, para além de o aproximar novamente do corporativismo docente, retrata uma outra das suas características fundamentais: a menorização do protagonismo profissional dos professores quer quanto às suas funções educativas e competência pedagógica, quer quanto à sua participação como membros de uma instituição. Em última análise, e independentemente da necessidade de se abordarem selectivamente as críticas do tipo de discursos que tenho vindo a analisar, concluo que este tipo de posicionamento, ao criar demasiadas zonas de impasse, impede qualquer discussão consequente acerca dos sentidos possíveis da escolaridade básica. Apesar da sua natureza aparentemente rebelde e crítica, o cepticismo pedagógico militante deixa de corporizar uma abordagem claramente conservadora da realidade escolar, o que nos conduz mais para uma discussão no âmbito da relação entre a política e a educação escolar do que para uma discussão de ordem técnico-pedagógica.

Os discursos entusiasmantes acerca do Projecto de Gestão Flexível do Currículo não constituem, por sua vez, uma realidade discursiva homogénea nem do ponto de vista do seu conteúdo, nem do ponto de vista da sua origem, nem tão pouco, e por consequência, do ponto de vista das funções que visam preencher. Em termos de relações com o exterior, distinguem-se, inequivocamente, do cepticismo pedagógico militante e mantêm um enorme campo de tensão entre si e os discursos que tipificam o corporativismo docente. Em termos das relações no interior do seu próprio campo discursivo há que reconhecer, no entanto, que os discursos entusiasmantes mantêm, igualmente, relações conflituosas entre si. É possível, neste sentido, distinguir: (i) os discursos entusiásticos que sustentam, melhor do que quaisquer outros, o “voluntarismo inspirado”, fonte de motivação para muitos dos professores e das escolas que decidiram aderir ao Projecto de Gestão Flexível do Currículo; (ii) os discursos, também eles protagonizados por professores que, neste campo, se orientam por um maior pragmatismo organizacional e pedagógico; (iii) os discursos que se desenvolvem no registo próximo do que poderia ser designado por “razão instrumental”, porque conscientes da necessidade de

legitimação e credibilização pedagógicas do projecto, os quais se caracterizam, por isso, em torno de um conjunto fundamentado de argumentos pedagógicos internamente consistentes. Em larga medida o primeiro tipo de discursos é protagonizado, de forma mais ou menos veemente, por alguns dos professores envolvidos nas experiências, embora seja o segundo tipo de discursos descrito aquele que surge com mais frequência na amostra a que tivemos acesso. O terceiro tipo de discursos retrata o posicionamento de alguns investigadores e especialistas na área da Organização e Desenvolvimento Curricular, bem como o dos responsáveis da Administração Central.

No âmbito deste artigo, e tendo em conta a riqueza do material que possuímos, interessa-me, sobretudo, analisar o segundo e o terceiro tipos de discursos enunciados e sumariamente caracterizados. Embora seja possível lerem-se testemunhos como o de uma professora que afirma, *“disse-se de manhã que os professores têm estado afastados do processo de construção do currículo. Pois eu acho que esta oportunidade da GFC é uma benesse enorme que lhes é dada de fazerem eles próprios essa construção”*¹¹, deve reconhecer-se que os testemunhos mais frequentes de professores se prendem com questões que nos remetem para os domínios do técnico e do pragmático, como os testemunhos que se passam a transcrever, comprovam.¹²

“Já há pouco foi referido que as primeiras discussões começam a surgir quando temos de discutir a carga horária...”

“O que é que eu vou fazer nesta área?(...) mas como implementar estas coisas na escola? Parece-me que está aqui um bicho de sete cabeças, permitam-me a expressão...”

Tal como já se afirmou os discursos dos investigadores, dos especialistas e dos responsáveis pela Administração, apesar das respectivas especificidades, tendem a organizar-

¹¹ A Gestão Flexível do Currículo, Práticas e Atitudes em Confronto e Análise (2000) Educação Sociedade & Culturas, n.º 13, 141 -171)

se, por sua vez, em função da necessidade de conferir visibilidade e credibilidade ao projecto.

“Luzes, porque algo de muito importante e substancial está a acontecer nestas escolas em que, possivelmente pela primeira vez em todos estes anos de “reforma”, os professores estão a tomar conta e a apropriar-se do sentido e da direcção da mudança (...)”¹³

“A ideia de identificar a inovação curricular com a elaboração de novos programas tem sido um fracasso (...) Esta ideia da gestão flexível do currículo, pelo menos na minha cabeça, é mais um caminho que é preciso percorrer para evoluirmos na nossa concepção de currículo, de desenvolvimento curricular e gestão de currículo, do que propriamente uma reforma clássica(...)”¹⁴

O que distingue então este tipo de discursos dos discursos crítico-intervencionistas ? O que aparentemente possuem em comum ? Afinal, o que os que os distingue ?

A fronteira nem sempre se encontra claramente demarcada, quer quanto ao tipo de autores dos referidos discursos, quer quanto à afirmação da necessidade de se promover a transformação do actual projecto de escolaridade básica. Pode considerar-se, no entanto, que é face ao modo como ambos os tipos de discursos se posicionam face à dimensão política do Projecto, valorizam, ou não, explicitamente a problemática da cultura pedagógica dominante nas escolas e não ignoram a dimensão institucional do desafio que a exigência de um maior protagonismo dos professores como gestores do currículo pressupõe, que, de um modo geral, os dois tipos de discursos se distinguem entre si. Neste sentido, os discursos entusiasmantes tendem a desenvolver-se num registo mais técnico, subestimam a dimensão institucional da transformação educativa que propõem e, do ponto de vista da organização pedagógica, não

¹² Testemunhos de duas professoras envolvidas no Projecto GFC, os quais poderão ser consultados na Revista . Educação Sociedade & Culturas, n.º 13,

¹³ ALONSO, Luísa (2000). comentário: Luzes e sombras da mudança curricular. Educação Sociedade & Culturas, n.º 13, 189 -196)

¹⁴ Testemunho de Paulo Abrantes, Director do Departamento de Educação Básica, o qual pode ser consultado na revista Educação, Sociedade & Culturas, nº13.

põem em causa o processo de dualização curricular que o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, paradoxalmente, aprofunda.¹⁵ Os discursos crítico-intervencionistas, apesar de um tom mais crítico, não podem ser considerados como uma variante mais branda do cepticismo pedagógico militante, já que assumem a necessidade da transformação do Ensino Básico, da cultura pedagógica que o sustenta e da articulação entre tal transformação e o processo de autonomização organizacional e institucional das escolas. Assumem quer relativamente aos discursos do tipo entusiasmante quer relativamente aos discursos do tipo céptico uma consciência mais aguda das contradições do processo, entendendo estas, nomeadamente, como condições do desenvolvimento do mesmo e não como obstáculos a contornar de forma definitiva.

Os discursos crítico-intervencionistas tendem a reconhecer, então, que uma gestão contextualizada do currículo nos obriga a um confronto com o conservadorismo pedagógico dos mais diversos actores em presença não caindo, todavia, na tentação de produzir leituras funcionalistas desse mesmo conservadorismo. Neste sentido, aborda as dificuldades e as resistências dos professores em se assumirem como gestores curriculares a partir, em primeiro lugar da afirmação ao longo dos anos de uma cultura curricular centralizadora por parte do Ministério da Educação. Por outro lado, equaciona a postura dos docentes em função do mal-estar profissional que caracteriza, hoje, a sua relação com o profissão, o que deriva, entre outras razões:

- das condições de trabalho nas escolas;
- da relação tutelar com o Ministério da Educação e com a sua máquina burocrática;

¹⁵ Neste âmbito vale a pena remetermos para a abordagem crítica que, no que concerne A estrutura organizacional, Manuel Jacinto Sarmento protagoniza, quando constata que a escola se tem vindo a organizar progressivamente como um espaço dual, quase esquizofrénico, no âmbito do qual coexistem as aulas tradicionais com projectos que visam promover a inovação pedagógica em zonas curriculares periféricas (Área-Escola, Clubes, Actividades Extracurriculares, etc.).

- 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 sociocultural 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, o qual exige mais do que a assunção de competências técnicas, a configuração de um novo conjunto de tarefas 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 tomada de decisões, um dos principais eixos do discurso legitimador do o Projecto de 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 de projectos como o da Gestão Flexível do Currículo o facto de não se assumir, ou porque não se quer, 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 controle 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. Por isso, os discursos entusiasmantes tendem a ser algo equívocos e ingénuos como quando se afirma, por exemplo, que “*as escolas têm que colocar com objectividade as cartas na mesa: para desenvolvermos isto precisamos disto e disto. O Ministério e as DRE’s terão que ir encontrando respostas para todas estas necessidades*”¹⁶

É inquietante assinalar, por fim, que os discursos entusiasmantes 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 brochuras¹⁷, 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

¹⁶ in entrevista de Luísa Alonso divulgada nos Cadernos da FENPROF, n.º 34, dedicado à Gestão Flexível dos Currículos

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 do actual projecto de escolaridade básica.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo Janela (1999). *A(s) autonomias da Escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público*. Inovação, 12, n.º 3, 121 – 137.

CADERNOS DA FENPROF, n.º 34, Gestão Flexível dos Currículos.

COLLÈGE DE FRANCE / BOURDIEU, Pierre (1987). Propostas para o ensino do futuro. Cadernos de Ciências Sociais, n.º 5, 101 – 119.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (s.d.). Do poder à autoridade dos professores: O impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente (texto policopiado).

COSME, Ariana (2000). *Formação de professores e escolaridade básica*. A Página da educação, ano 9, 92, 5.

DINIS, Conceição (2000). Projecto da Gestão Flexível do Currículo: Deitar fora a criança com a água do banho? A Página da educação, ano 9, n.º 91, 8.

¹⁷ Apenas Júlio Pires, na entrevista concedida ao jornal “A Página da Educação” e os textos das Associações de

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE & CULTURAS, n.º 13.

LEITE, Carlinda (2000). *Um olhar sobre a reorganização curricular do Ensino Básico*. A Página da educação, 9, n.º 92, 7.

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

PEREIRA, Fátima (2000). *A propósito de uma pretensa reorganização...* A Página da educação, 9, 92, 4.

PINTO, Maria Corália (2000). *À espera do currículo nacional...* A Página da educação, 9, n.º 92, 4.

PIRES, Eurico Lemos (1993). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: S.P.C.E.

PIRES, Júlio (2000). Entrevista a “A Página da educação”, 9, 92, 8 – 11.

SARMENTO, Jacinto M. (1999). *Escola básica: Sinais de Abril em tempo descontínuo*. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 149 – 169.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2000). *Educação Básica, Básicos Direitos*. A Página da educação, 9, 92, 5.

TRINDADE, Rui (2000). *O Ensino Básico: Um reencontro com a terceira via*. A Página da educação, 9, 91, 6 – 7.

professores de Português e Geografia se referem à problemática dos conteúdos.

