

Princípios e implicações da gestão curricular local

CARLINDA LEITE carlinda@psi.up.pt

A reorganização curricular do ensino básico, pretendendo constituir uma resposta às críticas que ao longo dos tempos têm sido feitas aos modos de conceber e desenvolver o currículo escolar, apoia-se em princípios que fazem das escolas e dos professores decisores desse currículo, decisões essas tomadas em função das características locais e das populações escolares.

No quadro desta ideia, as escolas e os professores são desafiados a organizarem-se em torno de projectos curriculares. São as possibilidades que oferecem estes projectos, bem como o que eles implicam em termos de procedimentos educativos, que estão focados neste texto. Argumenta-se que estes processos de gestão curricular local se justificam como meios de viabilizar um currículo mais rigoroso, mais rico, mais reflexivo e mais relacional e onde as situações educacionais são partilhadas por todos os alunos e não apenas por uma elite intelectual.

Das expressões e conceitos introduzidos no vocabulário educativo pela actual reorganização curricular¹, os que mais têm mobilizado os professores são talvez: “projecto curricular de escola” e “projecto curricular de turma”. A eles associa-se a ideia de que o currículo prescrito a nível nacional é um projecto aberto e flexível que tem de ganhar forma e sentido localmente. Por outro lado, esta concepção de currículo parte da crença que a participação das escolas e dos professores nos processos de decisão curricular favorece a existência de práticas que dão novos sentidos à educação e à formação e facilitam a existência de aprendizagens funcionais, numa maior articulação quer de saberes, quer da escola com a vida e as situações reais.

Mas, que possibilidades podem oferecer os projectos curriculares para uma aprendizagem mais funcional e mais relacional?

Todos sabemos que não faz hoje sentido conceber o currículo apenas como o conjunto dos conteúdos a ensinar e a fazer aprender. Essa concepção seria adequada a uma escola que tivesse por mandato unicamente instruir, isto é, transmitir um saber já feito e apresentado como verdade única, numa lógica de mera manutenção de uma herança cultural. Hoje, reconhece-se e afirma-se que a escola, para além de ser o lugar de sistematização dos saberes, tem também de ser lugar de formação pessoal e social das crianças e jovens que a frequentam, e lugar de desenvolvimento de competências que lhes permitam aprender a aprender e a intervir nas várias esferas da sociedade. É por isso que o

conceito de currículo tem sido ampliado e, hoje, compreende, para além das disciplinas clássicas dos planos de estudo, outros tempos e outras actividades desenvolvidas fora do contexto das disciplinas, e compreende, mesmo, as vivências que decorrem da organização escolar e do tipo de procedimentos que se segue na formação.

Sabemos, também, que esta não limitação do currículo aos conteúdos dos programas das disciplinas escolares está relacionada com o reconhecimento de que a educação se tem de ampliar a procedimentos que trabalhem em cada uma das crianças (e em cada um dos jovens) as dimensões do “ser”, do formar-se e do transformar-se, e não, apenas, de “saber”. Reconhecemos que é importante o saber, mas também o saber agir, o saber porquê, o saber planear e organizar, o saber decidir, o saber viver numa sociedade plural.

Sabemos, ainda, que estas novas concepções de currículo e de gestão local do currículo estão associadas ao reconhecimento da incapacidade da Escola, enquanto sistema, em responder adequadamente às situações reais, se as escolas, ou seja, os professores e os outros actores educativos que lhes dão corpo, não tiveram um papel activo nos processos de decisão e de organização e de desenvolvimento do currículo que é vivido pelos diversos alunos.

É nestas ideias que radica a relação que tem sido feita entre currículo e projecto (Zabalza, 1992; Leite *et al.*, 2001). E é esta concepção que implica que se transforme o currículo prescrito a nível nacional num projecto contextualizado a cada situação, e portanto reconstruído localmente. Mas o facto do currículo ser um projecto, implica que ele seja orientado por uma intencionalidade própria, negociada entre professores, alunos e demais elementos das comunidades escolar e educativa. E implica que esse projecto educativo e esse projecto curricular sejam significativos para aqueles que os vão configurar e viver, pois senão deixará de cumprir os requisitos de um projecto.

O que estou a dizer afasta-se, como se depreende, da ideia do currículo uniforme, de tamanho único e pronto a vestir de que falava J. Formosinho no final dos anos 80 (1987), ou seja, do currículo que se ajusta, como atrás já disse, a uma escola que se confina à mera transmissão de um saber que se acumulou e que, por se considerar o único, é o foco da instrução e da manutenção cultural e social. Pelo contrário, o que estou a dizer coincide com as ideias de “gestão curricular” que ultimamente têm estado presentes nos discursos sobre educação e nas vivências de algumas escolas e de alguns professores.

Qual, então, o papel da escola e dos professores nesta gestão curricular?

A gestão curricular, ao nível das escolas, justifica-se, como até agora se sustentou, para permitir incorporar as realidades e as especificidades de cada situação, que não são, nem podiam ser, contempladas num currículo que fosse completamente estruturado e definido à escala nacional, e justifica-se para que sejam tomadas decisões geradoras da inovação, ou seja, de respostas criativas e adequadas às diversas situações.

A gestão curricular local justifica-se, portanto, para se fazer melhor do que se a opção fosse a centralização e a uniformização curricular. De facto, este processo de gestão que desloca parte da decisão para as escolas não pode ser, nem deve ser, sinónimo de não existência de um **caminho de rigor**. Pelo contrário, o reconhecimento das escolas e dos professores como decisores tem como intenção conceber e desenvolver um **currículo** mais **rigoroso**, mais **rico**, mais **reflexivo** e **relacional** ².

Este modelo de gestão curricular estrutura-se na crença de que “as escolas são instituições capazes de construírem a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades criam actualmente à educação escolar e, por isso, deve-lhes ser reconhecido poder de decisão” (Leite, C., 2000a: 23). Como tenho dito noutras ocasiões, acredita-se que a escola e os seus membros aprendem individual e colectivamente por forma a construírem mudanças, isto é, acredita-se que a escola é uma instituição “curricularmente inteligente” (Leite, C., 2000b). Mas, como se depreende, uma escola curricularmente inteligente não se limita “a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente”. Pelo contrário, uma “escola curricularmente inteligente” “promove práticas onde se desenvolve a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social” (ibidem: 3).

Não é por acaso que os documentos do Ministério da Educação veiculam o discurso que têm de ser as escolas a construir e a desenvolver as suas pequenas reformas e as suas mudanças. Esta é também uma ideia característica de uma concepção de educação pós-moderna. Um currículo pós-moderno “deve ser construído à volta da ideia de auto-organização, isto é, deve ser pensado como um sistema capaz de se auto-organizar quando há problemas e perturbação, quando o sistema está em desequilíbrio e precisa de se reacomodar para continuar em funcionamento” (Fernandes, M., 2000: 28). Mas, para isso, é necessário integrar processos de participação dos diversos agentes educativos.

De facto, tem sido reconhecido (e já não é apenas de hoje) que, em educação, a **mudança constrói-se com os actores educativos** e fazendo deles parceiros activos

da organização dessa mudança. Mas, quando se pensa neste envolvimento para construir a mudança, é evidente que não se lhe associa a ideia de um trabalho que é desenvolvido no isolamento de um professor e da sua sala de aula, ou seja, de um grupo apenas constituído por um professor e os seus alunos, esquecendo os outros professores, os recursos locais e o envolvimento de diferentes parceiros educativos. Quando se pensa na **construção local da mudança**, pensa-se no **desenvolvimento de uma cultura institucional** em que uma mesma equipa educativa se envolve na concepção e desenvolvimento de um projecto comum.

Com o que estou a dizer, estou a querer passar a ideia de que não se pode associar a possibilidade das escolas e os professores gerirem o currículo a um trabalho que cada um vai fazendo isoladamente e apenas no refúgio da sua sala de aula. Estou, sim, a querer passar a ideia de que os professores, ao apropriarem-se da gestão do currículo, se têm de envolver em processos colectivos de mudança, e, por outro lado, que essa mudança não corresponda apenas a mudar por mudar, mas, sim, a mudar para permitir configurar projectos curriculares adequados às situações reais e que, por isso, propiciam uma formação e uma educação de melhor qualidade. São estas ideias que estão presentes quando se sustenta a importância de uma contextualização ou reconfiguração do currículo nacional.

O que implica, então, participar numa contextualização ou reconfiguração do currículo nacional?

A construção contextualizada do currículo implica reconhecer, e querer, que as escolas e os professores assumam a responsabilidade de desenvolver um trabalho onde nem tudo é prescrito a nível nacional e implica que os professores sejam receptivos a construir um conhecimento das situações reais e que dele partam para dar forma e sentido a projectos e a práticas curriculares. Implica, pois, quer uma negociação entre o que é prescrito a nível nacional e o que é pertinente a nível local, quer entre os diversos agentes educativos, que apoie as tomadas de decisão e favoreça processos de reinvenção de estratégias para a organização e o desenvolvimento do currículo. São estas ideias que justificam os projectos curriculares e são elas que devem orientar os processos que os organizam e desenvolvem.

Todos, por certo, reconhecemos a importância dos professores como tradutores do discurso científico original num discurso didáctico e pedagógico que permita aos alunos aprenderem e compreenderem esse discurso. Mas cada vez mais tem sido, também, reconhecida a importância de uma gestão curricular, ao nível das escolas, que, como disse atrás, incorpore as realidades e as especificidades de cada situação, e que proporcione

aprendizagens mais significativas e funcionais, adquiridas através de um currículo desenvolvido de um modo integrado e numa estreita relação entre as diversas áreas do saber.

De facto, recorrentemente tem sido afirmado que se espera que a gestão curricular local crie condições de ruptura com a lógica meramente monodisciplinar, e desligada das situações reais, e que leve os professores a desenvolverem um trabalho que vá para além da mera didactização do saber científico, e mesmo para além das matérias disciplinares. Afirma-se desejar que as escolas construam e desenvolvam projectos curriculares que se orientem por princípios da integração curricular.

Gostaria de salientar que, 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 outro conceito de formação escolar, daquilo a que se pode chamar uma formação na lógica de um “currículo compreensivo”, e 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 uma intervenção. 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 do domínio do agir e em que se mobilizem esses conhecimentos, capacidades, procedimentos e atitudes de forma integrada e necessários 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) têm relacionado a integração curricular com os currículos e a educação democrática. 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 envolvam os alunos em processos construtivos e reflexivos, que favoreçam meios de integrar e conservar essa aprendizagem, tanto para a compreensão do presente (e que tem relação com as experiências de vida dos/as alunos/as) como do futuro.

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 interação 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 deve ser “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 foi dito.

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

rigorosos 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 pelo/a professor/a individualmente, e se existirem apenas 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, em caso contrário, podemos ter bons projectos no papel mas que em nada modificaram a nossa acção.

NOTAS

¹ Estou a referir-me à reorganização do currículo introduzida pelo decreto-lei nº 6/2001.

² Segundo W. Doll (1993), citado por M. Fernandes (2000: 29), o currículo pós-moderno deve obedecer à metáfora dos 4 Rs, isto é, ser rico, reflexivo, relacional e rigoroso, entendido aqui o rigor como o critério “que permite evitar que o currículo resvale para um relativismo excessivo ou para um solipsismo sentimental”, o rico como a capacidade de ser “aberto e inacabado ... (por forma a permitir) aprofundar os seus níveis de significado e as suas múltiplas possibilidades ou interpretações”, o reflexivo “com o objectivo de estimular estratégias metacognitivas”, o relacional que diz respeito “à rede de conexões intrínsecas ao próprio currículo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEANE, J. (2000). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- BEANE, J. & APPLE, M. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- DOLL, W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. N.Y.: Teachers College Press.
- FERNANDES, M. (2000). O currículo na pós-modernidade: dimensões a reconceptualizar. *Revista de Educação*, Vol. IX, 1, 27-37.
- FORMOSINHO, J. (1987). In MACHADO, F. et al. *Currículo e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições ASA, pp. 7-10.
- LEITE, C. et al. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. (2000a). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo - DREN*, 7, 20-26.
- LEITE, C. (2000b). A figura do ‘amigo crítico’ no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In Actas do 5º Congresso da SPCE, *O particular e o global no virar do milénio*. Edições Colibri/SPCE, pp.95-100.
- ZABALZA, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições ASA.