

Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores

CURRÍCULO E APRENDIZAGEM EFETIVA E SIGNIFICATIVA EIXOS DA INVESTIGAÇÃO CURRICULAR DOS NOSSOS DIAS¹

Maria do Ceu Roldão²

Resumo

A centralidade do currículo emerge em períodos de transição e crises socio-políticas e económicas com maior visibilidade. Na história recente dos sistemas educativos, a massificação e democratização do ensino, por um lado, e o crescimento exponencial do conhecimento e da possibilidade de lhe aceder, bem como a tendência socio-histórica para remeter à escola tudo que outras agências sociais deixaram de fazer, geram um processo complexo que António Nóvoa designa por “transbordamento curricular”. Esta problemática requer um olhar mais focado sobre a questão central do currículo enquanto construção social: O que ensinar, a todos? Porquê e para quê? Inserem-se no debate dessa questão os conceitos de emagrecimento curricular, aprendizagens essenciais e flexibilidade e contextualização curriculares, cuja discussão neste texto se revisita.

Palavras chave: Currículo; desenvolvimento curricular; gestão curricular; flexibilidade curricular; aprendizagens essenciais.

A investigação curricular, atravessa no tempo atual um ponto crítico importante que nem sempre é claramente percecionado na comunidade científica e educativa. Nascida a área do Currículo e Desenvolvimento Curricular como quase um parente modesto das chamadas Ciências (ou Ciência?) da Educação, tem-se-lhe associado predominantemente os estudos das componentes práticas, operativas, da prática educativa - nomeadamente a planificação e organização das atividades e sua avaliação bem como as dimensões organizativas da aprendizagem - re-

¹ Texto da autora adaptado, inicialmente publicado em Atas Profmat, 1997, pp 119-122. Lisboa:APM.

² Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa

servando-se escasso espaço, principalmente nos países de influência francófona, para a reflexão e teoria curricular enquanto quadro essencial de análise do processo educativo.

A crescente centralidade da problemática curricular, colocada cada vez mais no coração do debate educacional e na primeira linha da resposta aos problemas novos a que a escola é solicitada a responder, vem levando a uma necessária reconceptualização do espaço científico da teoria curricular no conjunto das ciências da educação. Não é desejável conduzir esta questão a uma qualquer reducionista competição por alegadas hegemonias epistemológicas. O que parece mais relevante, em termos de investigação e ciência educativa, é que se repensem permanentemente as relações e interações entre os vários campos do conhecimento educacional, de modo a produzir uma maior inteligibilidade do seu objeto comum de estudo

Parece-me, assim, importante referenciar que e num quadro de análise teórico propriamente *curricular* que pretendo situar a presente reflexão, quadro esse que se pode sintetizar nos pressupostos seguintes:

- Operacionaliza-se o conceito de *currículo*, ao longo deste texto e no presente quadro de reflexão, *como o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos;*
- Currículo e a teoria curricular ocupam-se, enquanto áreas do saber educativo, da discussão das questões relativas à conceção, finalidades, conteúdos e procedimentos que concretizam o processo educativo na multiplicidade das suas dimensões;
- As questões teóricas relativas às várias dimensões que interagem no ato educativo e de que se ocupam várias áreas das ciências da educação, jogam-se, de facto no currículo que funciona, a meu ver, como o lugar da intersecção e convergência de todas as variáveis em jogo no processo educativo;
- A problemática essencial da educação e os desafios a que tem de responder em qualquer época decidem-se no campo curricular, onde se atualizam todas as potenciais opções, filosofias e ideologias educativas;
- Os professores são - e sempre foram, ainda que de formas diversas e com margens de poder variáveis - os agentes decisivos e os decisores principais do processo educativo, ainda que não os únicos, e ainda quando não autónomos, na cadeia da gestão dos processos curriculares,

E partindo desse quadro de análise da realidade educativa que situamos as questões que são objeto desta reflexão.

A pergunta original – o que deve a escola ensinar?

A primeira das questões curriculares clássicas é, como todos sabemos, a seguinte: o que se considera, em cada época e contexto, que deve ser aprendido, e por isso ensinado? Este "o quê" inicial não constitui, contudo, o primeiro momento na ordem lógica do processo. De facto, ao decidir-se "o quê" assumem-se, de forma explícita ou implícita, opções de fundo quanto à justificação e finalização dessa escolha - as metas e objetivos, *o para quê*.

A tecnicização do desenvolvimento curricular levou a que estas finalidades assumissem formulação explícita e clara, mas a sua aparente inexistência noutras situações não significa que não sejam sempre muito poderosas as razões que se invocam e muito definidas as finalidades que se visam num qualquer programa curricular. Por exemplo, os programas clássicos da juventude de muitos de nós, traduzidos quase apenas em elencos de conteúdos, estavam longe de não implicar nessa listagem, aparentemente neutra, fortes opções educativas, sociais e ideológicas.

Ou seja, ao falarmos dos conteúdos de aprendizagens que se corporizam no currículo estamos, de facto, a assumir tacitamente opções quanto a finalidades e concepções de educação. A não necessidade de as explicitar claramente, que caracterizou documentos curriculares anteriores aos anos 60, associava-se a uma expectativa de homogeneidade, consensualidade e incontestabilidade face ao papel da escola, até então dirigida, entre nós, a grupos restritos da população, com finalidades sociais de seleção muito óbvias.

Na mesma lógica, a explicitação discursiva de objetivos e fundamentos, que hoje constitui elemento e etapa essencial da construção curricular, não pode dissociar-se também da necessidade social crescente de construir e visibilizar uma matriz de referência comum face a uma maior ambiguidade e diversidade de interesses sociais em causa no que à escola se refere, a partir de uma outra lógica da educação escolar como um serviço que a sociedade deve a todos e de cuja eficácia depende, de facto, a concretização do proclamado direito a educação.

Uma segunda questão prende-se com a variabilidade deste *corpus* curricular ao longo do tempo, particularmente ao longo das reformas curriculares globais, que em muitos sistemas e

até à década de 90, tipificaram os principais momentos de viragem das linhas orientadoras da prática e da teoria curricular. Considerando esta evolução numa perspetiva macro, verificamos que as grandes reformas curriculares - particularmente as das décadas de 60/70 e as do início dos anos 90, introduziram essencialmente duas grandes orientações novas: nos anos 60/70 a ênfase curricular dos *processos de construção do conhecimento e da apropriação das aprendizagens* pelo aluno, e as da transição 80/90 a preocupação com a introdução no *corpus* curricular de *dimensões de formação transversais*, nomeadamente no domínio das *competências de vida, práticas de equidade social e exercício da cidadania*. A incorporação destas dinâmicas na construção curricular parece hoje, na segunda década do século XXI, um dado adquirido. Os conteúdos científicos, num sentido mais restrito, embora tenham sofrido alterações e atualizações, não refletem, na mesma perspetiva macro, alterações de fundo muito relevantes, provavelmente porque algumas permanências no que se refere aos saberes de referência que à escola cabe proporcionar se fundamenta justamente no seu caráter referencial -relativamente estável.

Não se espera mais da escola que, como em épocas passadas, passe todo o saber disponível - hoje vastíssimo e acessível por tantos outros meios; mas continua a ser da escola que se espera que proporcione os referenciais de conhecimento e de competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros domínios de aprofundamento e aplicação de conhecimentos e a gerirem os seus processos de formação e inserção na vida social e profissional.

A pergunta "o que ensinar" poderemos dizer que se encontram hoje respostas mais complexas que no passado, dadas as mudanças sociais e institucionais que se vivem. O *corpus* curricular e hoje integrador de *conteúdos de aprendizagem*, tomada a expressão em sentido muito lato que compreende *domínio de saberes, ativação de processos, desenvolvimento de atitudes e competências, domínio de modos de aceder ao conhecimento*.

Contudo, esta continua a ser a questão curricular central a que importa responder com clareza, porque é sempre em torno dela que se estrutura o perfil do serviço que a escola, enquanto instituição com uma especificidade que a define, presta à sociedade.

Para quê a escola? - A finalidade e a utilidade do currículo escolar

Paralelamente as extensas elaborações de metas e objetivos que caracterizam os documentos curriculares que produzimos e utilizamos hoje, geralmente merecedoras de amplo consenso ao nível do discurso, verifica-se, ao nível do discurso informal entre profissionais, ao nível da opinião pública e no domínio da investigação educacional, um constante questionamento e bastante controvérsia acerca do *para quê* da oferta curricular da escola. Para que servem os saberes das disciplinas A, B ou C? São demasiados, ou insuficientes? Aprende-se o necessário para as necessidades da prossecução de estudos? E para a inserção social e profissional? A escola oferece aprendizagens úteis ou supérfluas? As finalidades de integração social estarão a sobrepor-se as ligadas ao domínio dos saberes - ou será o contrário? E quais as implicações de uma e outra situação? Para quê o saber da escola se cada vez mais se adquire conhecimento por inúmeras outras vias? Estará de volta, noutra figurino, a "sociedade sem escola" de que falava Ivan Illich? A revolução tecnológica e comunicacional que vivemos trará consigo, como prevêem alguns crenes em "leis" supostamente rígidas do desenvolvimento histórico, a inutilidade social de uma instituição educativa como a escola?

Estas e outras questões que atravessam o nosso quotidiano de professores e investigadores indicam, naturalmente, alguma perturbação de identidade profissional e alguma indefinição acerca do papel institucional da escola e, nomeadamente, do papel e relevância do currículo escolar.

Parece pois que a uma aparente aquiescência ao discurso curricular relativo às finalidades do currículo da escola básica e da escola secundária, apoiadas nos princípios estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, já em alguns aspetos menores revista, e no recente *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (ME, Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho) se contrapõe um sentimento difuso de questionamento dessas mesmas finalidades do currículo ao nível das dúvidas vivenciadas nos terrenos curricular, educativo e social.

Deixando de lado as questões da possível evolução futura da escola, campo fértil de pouco fundadas previsões, coloca-se-nos sim a questão das finalidades do currículo em termos da própria resposta à função social da educação escolar tal como se configura atualmente.

Neste domínio podem isolar-se duas grandes vertentes na reflexão curricular atual, que não são

necessariamente conflitantes. Uma dessas vertentes enfatiza o caráter funcional da educação escolar que deverá privilegiar finalidades operacionais no sentido de uma preparação mais efetiva para a vida social e profissional e para a própria formação ao longo da vida. O "para quê" das aprendizagens curriculares situar-se-á, assim, cada vez mais, no "para que serve" ao aluno este ou aquele conjunto de aprendizagens. Nesta vertente se integram as tendências, largamente dominantes no discurso político e educacional internacional da atualidade, no sentido de centrar as finalidades curriculares no desenvolvimento de *competências* que tornem utilizáveis, reconvertíveis e operativos os saberes, as técnicas e as práticas que forem integradas no currículo - enunciado e implementado.

Esta perspectiva implica uma lógica de finalização clara das opções curriculares, passível de lhe conferir maior unidade, eficácia e coerência, na medida em que se encarem as componentes do currículo, nomeadamente as componentes disciplinares, como instrumentos orientados para apetrechar os indivíduos com competências de vária ordem, que poderão mobilizar e gerir nos seus próprios percursos pessoais.

Colocam-se, todavia, algumas questões quanto ao entendimento excessivamente funcionalista e pragmático que pode associar-se a própria noção de competência. À educação escolar cabe também oferecer a todos, em sociedades marcadas por pesadas diferenças socio-culturais, aprendizagens orientados para aceder a fruição e produção de bens culturais não necessariamente produtivos ou socialmente úteis. Cabe aqui considerar aquelas finalidades do currículo em que se centram em competências de inteligibilidade do mundo e de domínio dos vários códigos da comunicação e produção cultural, que proporcionam o amadurecimento, desenvolvimento e enriquecimento pessoal e social, ainda que não sejam funcionalmente úteis, numa ótica estritamente pragmática e economicista.

Para ilustrar esta dupla valência da noção de competência, poderíamos dizer que é fundamental que o currículo contribua para a consolidação de competências indispensáveis à vida social como, por exemplo, a resolução de problemas ou a tomada de decisões fundamentadas, tanto quanto promover, por exemplo, a capacidade/competência de entender e fruir bens como a música ou a arte. Passará por aí, a meu ver, o papel do *currículo escolar* na promoção do nível cívico de uma sociedade, na subida do nível educativo da população, na garantia de uma melhor qualidade da vida pessoal e social *para todos* - e não só para os que já nascemos com algumas portas de acesso confortavelmente abertas.

O currículo para quem? Os alunos que temos e o currículo que construímos para eles.

Uma abordagem das questões curriculares parte assim da definição - predominantemente social - de "o quê" e o "para quê", linhas estruturantes das *aprendizagens nucleares* que se espera que a escola assegure. Deste corpo básico há que partir de seguida para outra questão essencial do ponto de vista da operacionalização da ação curricular: *como se tornam essas aprendizagens reais e significativos para todos os alunos, sem o que, para muitos, nada acontecerá na escola a não ser a vivência de um espaço de socialização?*

Todos sabemos que a escola de massas torna difícil a construção de significados comuns, relativamente fáceis na escola de gerações anteriores, de que alguns discursos públicos se fazem persistentemente eco saudosista, esquecendo que ~~que~~ os que as frequentámos éramos tão mais semelhantes como grupo, social e culturalmente, porque tão mais pré-selecionados pela lógica ideológica do tempo, que deixava de lado, com boa consciência, todos os que "não precisavam de estudos" dado o estatuto e a expectativa diferentes que lhes eram injustamente atribuídos.

É o reconhecimento efetivo do *direito de todos a uma educação de qualidade* que coloca no centro dos problemas curriculares do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um *percurso diferenciado e significativo* que, através de *opções diferentes*, possa tomar *mais semelhante o nível de competências* à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá sem dúvida o sucesso social e pessoal das suas vidas.

Aprender não acontece espontaneamente e muito menos isoladamente. E *ensinar* - a profissão de todos nos - é antes de *mais fazer alguém aprender*. Aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interativo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa.

É neste contexto que é impensável continuar a conceber o currículo segundo lógicas distributivas uniformes, ainda que se tenha de manter sempre presente a necessidade de garantir que todos percorrem um certo caminho comum, balizado pelas competências de que todos precisarão.

Diferenciar atividades e estratégias, inserir a aprendizagem das disciplinas formais nos contextos dos alunos e em projetos curriculares significativos, perceber o modo como leem o mundo para que possam ter acesso a novas leituras, são outras tantas vias para gerar aprendizagens de níveis mais próximos entre alunos que à partida, e cada vez mais, se situam em pontos bem distantes.

Organizar o currículo em contexto e geri-lo de forma flexível significa, antes de mais, tomar decisões face à pergunta em torno da qual se deve construir qualquer projeto de trabalho curricular de cada equipa de professores *"que proposta de trabalho curricular e de gestão conjunta julgamos ser a melhor para que o que estes alunos precisam de aprender faça sentido para eles e lhes permita adquirir as competências de que precisam? Que opções e que prioridades, que modos de estruturar o trabalho e os saberes de todo o tipo que estão em jogo no currículo que queremos que seja aprendido nessa escola ou situação?"*

O *"como"* - a última das questões curriculares clássicas, associada ao que mais frequentemente se tem designado por desenvolvimento curricular, assume hoje um sentido cada vez mais englobante. Associava-se este *"como fazer"* apenas à forma de concretizar didaticamente um currículo pré-fornecido sobre o qual não havia nada a decidir.

O desenvolvimento curricular hoje, na sua dimensão do *"como"* que está no centro *da profissionalidade docente*, implica necessariamente *assumir opções e tornar decisões* sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico. Implica gerir conteúdos, extensão e sequência de conteúdos, metodologias articuladas entre disciplinas, prioridades, projetos integradores, para responder da melhor maneira à situação única dos alunos de cada escola ou conjunto de escolas. Traduz-se em lógicas de trabalho docente mais autónomas e mais colaborativas, e também mais gratificantes e eficazes.

Usar a autonomia curricular e desenvolvê-la significa, acima de tudo, procurar respostas mais adequadas e mais bem sucedidas face à finalidade e justificação essencial do currículo escolar: *a aprendizagem daquilo que se considera necessário que a escola proporcione a todos.*

Bibliografia

Alonso, L. et al. (1994). *A Construção do Currículo na Escola Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo*. Porto: Porto Editora.

Anderson, C et al.(1997). Divergent perspectives on citizenship education: a Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, vol.3-4, nº2, 333-364.

Apple, M (1997). *Os Professores e o Currículo - Abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa

Applebee, A. (1996). *Curriculum as Conversation -Transforming Traditions of Teaching and Learning*. Chicago: The University of Chicago Press.

Bruner, Jerome (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Conselho Nacional de Educacao1994). *Pareceres e Recomendações 1989-1992*. Lisboa: Ministério da Educação.

Curriculum Inquiry, n 3, Fall (1994); Cambridge, MA: Blackwell.

Departamento de Educação Básica (1997). *Relatório do Projeto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico"*. Lisboa: ME - DEB

Departamento de Educação Básica (1997). *A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa. ME-DEB.

Ferreira, LB. (1996). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico - a Sequencialidade de Objetivos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de doutoramento (não publicada).

Formosinho, J (1985). *Cadernos de Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme - pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado e ME Gonçalves, *Currículo e Desenvolvimento Curricular*, pp. 262-267. Porto: Edições ASA.

Goodson, Ivor (1988). *The Making of Curriculum*. London: Falmer Press, *Inovação*, Vol.9, nº3 (1996). *Educação e Formação ao Longo da Vida*. Lisboa: IIE,

OECD (1996). A New era Curriculum: Edges and Outlooks . OECD Project "Teachers and Curriculum Reform in Basic Schooling". Lisbon: draft document.

OECD (1994). The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century. Paris: OECD Documents. Pacheco, J.(1996). Currículo: Teoria e Prática. Porto: Porto Editora.

Sciences Humaines - Hors Série, IV 12, Fevr.-Mars 1996

Stenhouse, L.(1991). Investigación y Desarrollo del Currículum (P ed. 1981). Madrid, Ediciones Morata.

Varela de Freitas, C. (1995). Caminhos para a descentralização curricular. *Coloquio Educação e Sociedade*, 10, 99-118.