

Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas¹

*Curriculum project and school autonomy:
from intentions to practices*

*Proyecto curricular y autonomía de la escuela:
de las intenciones a las prácticas*

José Carlos Morgado

Resumo: A escola encontra-se hoje sujeita a pressões de várias ordens no sentido de se reorganizar quer ao nível da sua gestão, quanto do currículo que desenvolve. Partindo da ideia cada vez mais consensual de que o projecto curricular se assume como um meio imprescindível para a construção da autonomia curricular da escola e dos professores, pretende-se, ao longo deste texto, realçar as principais potencialidades de tal empreendimento e reflectir sobre alguns constrangimentos que muito têm dificultado a sua operacionalização.

Palavras-chave: currículo, projecto curricular, autonomia curricular

Abstract: Schools are nowadays subject to pressure from different types towards reorganization, both at the management level and at the level of the curriculum they develop. Starting off with the increasingly consensual idea that the curriculum project is taken on as an indispensable means to building autonomy both in schools and among teachers, this text intends to highlight the main potentials of such enterprise and to discuss some embarrassing aspects that have made it difficult to put it in practice.

Keywords: curriculum; curriculum project; curriculum autonomy.

Resumen: La escuela se encuentra hoy bajo presiones de varios órdenes en el sentido de reorganizarse, ya sea a nivel de su gestión o del currículo que desarrolla. Partiendo de la idea cada vez más consensual de que el proyecto curricular se asume como un medio imprescindible para la construcción de la autonomía curricular de la escuela e de los profesores, se busca, a lo largo de este texto, resaltar las principales potencialidades de tal emprendimiento y reflejar sobre algunos estreñimientos que han dificultado mucho su funcionamiento.

Palabras- clave: currículo; proyecto curricular; autonomía curricular.

INTRODUÇÃO

É hoje lugar comum que nos encontramos inseridos no que vulgarmente se designa por *Sociedade do Conhecimento*, um modelo de sociedade onde a informação e o conhecimento desempenham um papel preponderante e que, em virtude de um intenso e acelerado processo multidimensional de transformações, se tornou mais complexa e exigente, embora não conseguisse em igual medida erradicar os casos de desigualdade e exclusão que ainda pululam no seu interior.

Os progressos científicos e tecnológicos que marcaram as últimas décadas, com a conseqüente emergência de novos processos e formas de comunicação e produção e a aproximação e convivência de distintas culturas, não conseguiram evitar uma certa *desordem axiológica* – onde as racionalidades económicas e financeiras prevalecem sobre os valores sociais e políticos – nem impedir a afirmação de uma cultura mediática feroz, onde a imagem prevalece sobre o discurso e a razão e se descaram frequentemente os ideais de igualdade, de justiça e de liberdade, que deviam configurar a sociedade actual. Uma sociedade que não conseguiu evitar que se fosse instalando no seu seio a *cultura da desigualdade*, quer no que se refere ao património cultural de cada indivíduo quer no que diz respeito aos modos de vida dos grupos e dos povos.

Apesar de a pós-modernidade ter avivado a falta de credibilidade das grandes certezas científicas, a urgência de desenvolver uma educação multicultural e antidiscriminatória (Leite, 2002) e a necessidade de reconhecer a diversidade do mundo em que vivemos, a verdade é que os saberes priorizados pelas novas formas de vida continuam não só a desvalorizar os conhecimentos, as vivências e as culturas de sectores marginalizados da população, mas também a ser repartidos de forma desigual, muitas vezes com base em critérios distributivos tais como o grupo social, o género, a etnia ou mesmo a idade.

Se aos dados que acabámos de referir associarmos os efeitos do vendaval globalizador que nos tem assolado ultimamente, e que nos obriga a coabitar num mundo cada vez mais interdependente, rapidamente percebemos a importância da escola na formação e integração das novas gerações (Delors *et al.*, 1996) e na construção de um futuro mais justo e mais solidário.

Para que tal anseio se concretize é necessário que as sociedades actuais consigam reconciliar as pessoas com o seu tempo, isto é, que as munam de instrumentos e bases atitudinais adequadas à revolução científica e tecnológica com que se deparam, o que implica que se garanta o acesso universal ao conhecimento e uma forte aposta da educação na inovação. Nesse empreendimento, a escola, enquanto instituição responsável por garantir uma “educação estruturada e estruturante para todos os cidadãos – e já não instituição apenas veiculadora do saber disponível como no passado, assume uma centralidade particular” (Roldão, 2011: 121-122), cabendo-lhe a responsabilidade de ensinar para a *sociedade do conhecimento* e educar para a criatividade (Hargreaves, 2003). Só assim conseguirão que os cidadãos se tornem “culturalmente contemporâneos com a tecnologia e os conhecimentos disponíveis” (Páramo, 2001: 120).

Uma das tarefas mais nobres dos professores é a de conseguirem que os alunos desenvolvam capacidades autónomas de aprendizagem, o que só é possível se lhes proporcionarem a integração de campos de conhecimento e experiências que permitam aos estudantes uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade em que vivem. Para além da importância conferida à abordagem de determinados conteúdos, é necessário que os estudantes dominem os processos necessários à obtenção de conhecimentos concretos, que compreendam como se elaboram, produzem e transformam esses conhecimentos e os interesses e dimensões éticas que subjazem a todo esse processo. Propiciar a cada indivíduo os instrumentos de que necessita para aceder ao conhecimento e poder compreender, integrar/participar e modificar o mundo é o grande desafio da escola actual.

É neste sentido que em Portugal, à semelhança do que acontece em muitos outros países, as políticas educativas e curriculares têm vindo a realçar o papel da escola, como espaço central de toda a acção educativa, o papel do professor, como elemento-chave desse processo, procurando confiar-lhe a contextualização, modelação e enriquecimento do currículo proposto a nível nacional, e o papel das estruturas locais, a quem incumbe dinamizar lógicas de inovação e eficácia que permitam responder às solicitações e aos desafios contemporâneos.

Perante uma realidade educativa cada vez mais entendida como uma construção participada pelos vários actores sociais, pelo menos em termos retóricos, conferem-se novos poderes à escola,

abre-se espaço para a concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos e asseguram-se margens de liberdade que permitam afirmar as especificidades dos diferentes contextos locais. Um ensino só possível de concretizar se considerarmos o currículo como um projecto social, que traduz um determinado ideal de sociedade, economia, ideologia e cultura numa multiplicidade de processos e práticas escolares que incluem intenções bem delimitadas, mas não deixa, por isso, de atender às características, interesses e anseios de cada contexto particular (Lawton, 1981). Ou seja, o currículo, enquanto projecto, exprime uma arte de construir intenções, construção essa que deve ser regida colegialmente, sem contudo deixar de ser permeável a conflitos e tensões, uma vez que deve constituir-se num documento de confluência (Morgado, 2003a).

A importância da construção de projectos surge assim, à semelhança do que acontece na sociedade, como resposta à necessidade de definir um conjunto de linhas de acção que configurem os processos educativos. A comunidade educativa confronta-se hoje com mudanças importantes no campo curricular, mudanças que tornam visível a necessidade de articular a escola com novas realidades sociais que são, na sua essência, de natureza paradigmática. Referimo-nos, especificamente, aos *novos modelos de gestão descentralizados*, nos quais os actores concretos são chamados a intervir localmente como forma de dar resposta à reconhecida diversidade das situações contextuais (Alarcão, 2011).

Daí a oportunidade de centrar a atenção na importância do projecto curricular como instrumento de renovação e inovação das práticas pedagógicas e de construção da autonomia curricular do professor e da escola, uma vez que é no campo da acção curricular concreta e das práticas docentes que se joga a qualidade educativa e o sucesso das aprendizagens.

É nesta linha de pensamento que consideramos oportuno começar por reflectir sobre o conceito de currículo que aqui adoptamos, bem como sobre os conceitos de aprendizagem, projecto e autonomia que lhe estão associados. Tal esclarecimento impõe-se não só porque persistem ainda algumas interrogações acerca do seu significado, mas também pela pluralidade de sentidos e de linguagens que encerram, originando frequentemente uma certa confusão conceptual e terminológica.

DOS CONCEITOS DE CURRÍCULO, APRENDIZAGEM, PROJECTO E AUTONOMIA CURRICULAR

A educação, entendida como projecto colectivo de formação intelectual, cultural e humana, que procura responder a necessidades pessoais e sociais, encontra na escola o espaço privilegiado para a sua concretização. A escola, concebida como instituição formal de educação, não pode deixar de ter um currículo, consubstanciado num determinado conteúdo, objecto de transmissão ou objectivo de formação. Por seu turno, a sociedade, ao definir o que espera e pretende da escola, ao clarificar que tipo de homem deseja formar, ao relevar o conjunto de saberes e de valores que pretende se apropriem as gerações mais novas, está, indubitavelmente, a perspetivar questões de natureza curricular.

Assim se compreende que o currículo escolar e a existência da escola surjam para responder a aspirações e necessidades socialmente reconhecidas, num determinado tempo e espaço concretos (Roldão, 2011). Nesta ordem de ideias, o currículo, como instrumento de escolarização, é definido como um “corpo de aprendizagens socialmente relevantes que cabe à escola garantir, assentes em saberes susceptíveis de tornar os aprendentes competentes” (*idem*: 160). No fundo, um conceito de currículo que, além de englobar um conjunto de aprendizagens que se consideram necessárias para qualquer cidadão se poder integrar na sociedade, envolve, também, a apropriação da matriz cultural que a caracteriza, numa determinada época (Moreira, 2001).

Divergindo da ideia de currículo como conjunto de disciplinas, de objectivos e/ou de conteúdos previamente definidos que a escola deveria concretizar, que perdurou durante um longo período de tempo, o conceito de currículo apresentado não pode dissociar-se da emergência do novo paradigma socioeducativo em que nos encontramos inseridos, paradigma esse que se desenvolveu ao longo das últimas três décadas e que traduz uma nova relação do sistema educativo e da escola com a sociedade. As transformações a que aludimos provocaram mudanças profundas e estiveram na base da passagem de um paradigma curricular de âmbito exclusivamente nacional – construído numa lógica centralizadora e em que ao Estado incumbia decidir e “distribuir” a educação aos cidadãos – para um novo paradigma curricular, fruto de rupturas que resultaram essencialmente do aumento de complexidade do tecido social, da rápida

massificação escolar – o que fez com que a diversidade e a heterogeneidade passassem a ser características comuns da população escolar – e da incapacidade do Estado continuar a decidir e a gerir centralmente os destinos da Educação (Roldão, 1999; Morgado, 2003a).

Esta mudança paradigmática requer a assunção de um novo conceito de aprendizagem. A aprendizagem deixa de ser vista como um mero processo de acumulação e passa a conceber-se como um *processo de construção dinâmico em contexto* (Roldão, 1999), isto é, uma aprendizagem baseada em projectos, em que os principais protagonistas são os alunos. Trata-se de uma “concepção interactiva, evolutiva e construtivista” de aprendizagem, por oposição à “concepção estática, linear, tecnicista e burocrática” que imperou durante muito tempo, o que implica que a abordagem de projecto não possa restringir-se a “uma forma técnica para planificar, mas sim uma forma de pensar a prática educativa para dar resposta às questões e problemas que ela nos coloca” (Peralta, 2002: 18).

No fundo, um conceito de aprendizagem que não permite a separação entre os que teorizam e os que praticam a educação, nem pactua com a ausência de significado e de sentido que deve nortear todo esse processo². Daí “a tendência de descentralizar, no sentido de deslocar os centros de decisão para as situações em contexto, e a reemergência das ideias de projecto e de gestão contextualizada” (Roldão, 1999: 10), como forma de dar resposta às mudanças que urge imprimir no palco educativo. Uma tendência corroborada por Chapman e Aspin (2001), que defendem a necessidade de reavaliar os currículos tradicionais e as metodologias de ensino, como resposta aos importantes desafios educativos que a “economia do conhecimento” e a “sociedade de aprendizagem” nos colocam.

Esta visão de currículo como artefacto educativo, histórica e socialmente contextualizado, pressupõe a existência do que Roldão (1999: 33) designa como “binómio curricular”, para se referir a uma forma de pensar e concretizar o currículo através de um binómio que abarca, num dos termos, o *core curriculum* e, no outro, “a concretização que cada escola faz desse *core curriculum*”, concebendo-o como um *projecto curricular*³.

Nesta ordem de ideias, o projecto curricular é visto como meio de territorializar o currículo e como “instrumento de renovação pedagógica da prática escolar, destinado a proporcionar ferramentas ao professorado e uma visão diferente dos conteúdos em diversas áreas do currículo” (Gimeno, 1989: 14). Trata-se de uma construção materializada pelos professores com o objectivo de partilhar e fixar critérios comuns sobre os seguintes aspectos:

o quê, quando, como, para quê ensinar e o quê, quando, como e para quê avaliar. No fundo, pretende-se mobilizar os docentes em torno dos objectivos concretos de cada área de saber, entendidos como capacidades, atitudes e competências a desenvolver pelos estudantes, bem como dos modelos metodológicos que devem presidir ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Na opinião de Pacheco e Morgado (2003: 10), a mudança organizacional e curricular consubstancia-se através de “pressupostos e procedimentos que permitam e conduzam à construção de projectos ao nível da escola, que são ao mesmo tempo uma forma de resolução dos conflitos existentes entre o que deve ser, no plano do currículo nacional, e o que pode ser, no plano da organização curricular ao nível da escola e da sala de aulas”. Daí a centralidade do projecto curricular (de escola e de turma) sobretudo quando a escola, pesem embora as sucessivas mudanças encetadas, continua a ser “perspectivada mais em função dos resultados individuais, das classificações nacionais, da qualidade metricamente determinada, do que pelo trabalho em equipa dos professores, da avaliação formativa, da qualidade dos processos de aprendizagem e da própria inserção da escola e dos alunos na comunidade educativa” (*ibidem*). Só que, para que o projecto curricular consiga a centralidade que lhe é devida, é necessário perspectivar o currículo como um *projecto-de-construção-em-acção*, numa lógica em que a escola deixa de ser um local de implementação de decisões curriculares, definidas pela administração central, para se assumir como um local de reconstrução do currículo.

Por seu turno, a autonomia curricular é vista como a possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de acção e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação (Morgado, 2003a). A autonomia é aqui vista “numa perspectiva de territorialização das políticas educativas e reconhecida como um *valor intrínseco* à própria escola ou agrupamento de escolas, (...) constituindo não um fim em si mesma, mas um meio de perseguir em melhores condições as finalidades educativas” (*idem*: 244).

O PROJECTO CURRICULAR COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA AUTONOMIA DA ESCOLA

Sendo o desenvolvimento curricular um “processo contínuo e dinâmico de negociação de sentidos entre teoria e prática, entre o currículo ideal, o currículo formal e o currículo real, entre a cultura escolar e a cultura experiencial de alunos e professores”, o currículo deve, obrigatoriamente, “ser gerido de forma não determinista, através de processos de interpretação, investigação, reflexão e decisão em vários níveis e diferentes dimensões da actuação” (Peralta, 2003: 17), o que requer que os professores interajam e participem colectivamente na concepção e realização de projectos curriculares no seio da escola.

A construção do projecto curricular, sendo uma tarefa da esfera de competências próprias de cada escola, concretiza-se ao longo de um *continuum* que tem a montante o projecto político pedagógico⁴ – que, numa vertente organizativa, proporciona espaço propício à reflexão e acção colectivas em prol do desenvolvimento de uma cultura de colaboração – e a jusante os projectos curriculares de turma – estes mais centrados nas aprendizagens, nas estratégias de ensinar e aprender, na gestão flexível do currículo, na planificação aberta e na organização das actividades numa perspectiva integradora. Reconhece-se, assim, o *valor acrescentado* deste instrumento como espaço de decisão e deliberação curriculares ao nível de cada instituição educativa (Morgado, 2003b).

Projecto curricular e autonomia da escola são, pois, conceitos umbilicalmente associados e que surgem como referentes imprescindíveis para a construção de uma nova cultura educativa, uma cultura democrática em que a escola é vista como um *bem comum*, só possível de edificar na base de uma autonomia colectiva que não belisque a autonomia individual de cada professor, antes a inclua e supere (*idem*). No entanto, a autonomia só se consubstanciará pela elaboração do projecto curricular, se tal projecto implicar uma verdadeira mudança das práticas curriculares ao nível da escola, permitindo, assim, que o currículo se assuma como um esteio de aprendizagem, um veículo de integração social e um espaço de construção da liberdade e da cidadania (Morgado, 2000).

Como não se trata de elaborar documentos formais apenas para constar nos *dossiers* de planificação das escolas, “os projectos curriculares

são projectos de acção, que exigem aos professores a reflexão, a negociação, a parceria, a liderança e a atitude investigativa” (Pacheco, 1998: 30), não devendo por isso resumir-se a tarefas meramente administrativas e burocráticas. Quando isso acontece, os projectos curriculares perdem o sentido que deve nortear a sua concepção, execução e avaliação, inviabilizando a possibilidade de conceber o currículo como um processo participado e deliberativo. Em qualquer dos casos, o papel desempenhado pelos professores na dinamização do currículo e na concretização e avaliação das aprendizagens dos alunos é crucial, dele dependendo em grande parte as mudanças que urge imprimir ao nível da escola e do currículo.

Quando se baseia numa aceção de currículo como processo aberto e flexível e como uma proposta de trabalho a experimentar na prática, o projecto curricular torna-se particularmente importante numa dimensão prospectiva, não só porque permite antever a acção educativa mas também pelos efeitos positivos que transporta em termos de expectativas relativamente ao desenvolvimento das crianças e dos jovens.

O PROJECTO CURRICULAR COMO MERA FALÁCIA DISCURSIVA

Procurámos evidenciar nos pontos anteriores que qualquer mudança educativa depende, em essência, da capacidade dos professores conseguirem alterar as suas práticas curriculares. Mais, que a centralidade da mudança organizacional e curricular radica, basicamente, em diversos pressupostos e procedimentos que conduzam a uma responsabilização e empenhamento colectivos na construção de projectos ao nível da escola.

Contudo, a construção da autonomia curricular do professor necessita de ver satisfeitas certas condições, sem as quais é difícil os docentes assumirem as responsabilidades que lhes são outorgadas. Destacam-se as seguintes: (1) Boa formação de base e uma permanente actualização pedagógica e científica que permitam tomar decisões fundamentadas e desenvolver inovações curriculares consonantes com as mudanças que se pretendem implementar; (2) Possibilidade de aceder a recursos imprescindíveis à melhoria da qualidade do ensino; (3) Condições laborais que possibilitem a mudança dos ritmos e formas de trabalho; (4) Políticas educativas e curriculares que permitam que a escola se assuma

como um verdadeiro espaço de decisão curricular, deixando de ser mero local de implementação de decisões tomadas no seu exterior. Só reunindo as condições enunciadas faz sentido em falar em projecto curricular e autonomia da escola, como reptos democráticos ao debate e à participação dos professores nas decisões curriculares que hão de conformar o panorama educativo de cada instituição escolar, bem como à sua capacidade para diferenciarem o ensino que ministram aos estudantes.

Mas, o que é que se tem passado na prática, especificamente no contexto educativo português?

Na realidade, em Portugal, o processo de mudança curricular tem estado sujeito a dificuldades e limitações de vária ordem. Não obstante terem sido produzidas algumas melhorias, o que se verifica é que as reformas se sucedem mas com uma incidência transformadora que fica muito aquém dos princípios e intenções que as norteiam. As constantes mudanças que tentam imprimir-se no sistema, muitas vezes mais pela urgência política de reformar do que pela satisfação de necessidades sentidas pelos professores e pelos estudantes, têm vindo a provocar um certo desgaste no seio da classe docente e um misto de desencanto e resignação. Uma situação idêntica à de outros países, onde as sucessivas reformas educativas têm sido apenas um mero “artefacto social e simbólico”, destinado a “manter a credibilidade social do sistema mais pelas suas contínuas mudanças do que, como seria desejável, pela sua melhoria e efectiva transformação” (Escudero, 1995: 12).

Pelas limitações de espaço a que está sujeito o presente texto, identificamos apenas três aspectos que consideramos cruciais e que, em nosso entender, têm provocado alguns constrangimentos às mudanças que urge imprimir no ensino.

Em primeiro lugar, as medidas de política educativa e curricular. Embora a adopção de medidas descentralizadoras seja um dos principais argumentos dos discursos políticos actuais – numa tentativa de aproximar os sistemas de decisão dos seus principais beneficiários, de viabilizar a concretização de determinadas prioridades sentidas como inadiáveis pelas escolas e de melhorar a falta de qualidade a que tem estado votada a educação –, a par da reiteração sistemática da necessidade de construir a autonomia da escola – numa lógica de reforço do papel da instituição escolar como espaço singular de toda a acção educacional e de reconstrução do próprio currículo –, a verdade é que têm vindo a ceder-se maiores espaços

de liberdade em termos de gestão administrativa e económica às escolas⁵ e a aumentar as funções e responsabilidades dos professores, restringindo-se, porém, os seus poderes de decisão curricular. Continua a prescrever-se um currículo nacional – globalmente decidido à margem das escolas e demais agentes educativos –, com um conjunto de conteúdos obrigatórios para todos os estudantes⁶ e, mais preocupante do que isso, utilizam-se mecanismos de avaliação a nível nacional – exames nacionais, rankings escolares, avaliação externa das escolas, avaliação do desempenho docente – que permitem controlar o processo educativo e o trabalho dos professores mas pouco contribuem para a melhoria da qualidade educativa.

Em termos curriculares, a definição dos conteúdos que a escola deve veicular, bem como as atitudes e valores que devem ser promovidos nas aulas, continua na esfera de competências do Estado. Trata-se de uma visão redutora do conceito de autonomia, que espelha uma clara tendência da administração educativa para reter o poder de decisão e controlar o currículo que se desenvolve na escola. Não deixando de reconhecer que a actual matriz curricular prevê a introdução de componentes curriculares de índole regional e local, ou mesmo de temas relevantes para o desenvolvimento dos alunos, a verdade é que a extensão da maioria dos programas disciplinares não possibilita o recurso a tais fontes. Vários trabalhos de investigação⁷ em que temos participado permitiram-nos confirmar tal facto e verificar que a generalidade dos professores, embora considere que a autonomia da escola se consubstancia pela capacidade de tomar decisões a nível pedagógico e curricular, reconhece que continua a ser o Ministério da Educação quem detém maiores poderes de decisão curricular e quem mais determina o que se passa nas escolas e nas salas de aulas.

Se aos aspectos referidos associarmos algumas medidas educativas anunciadas e/ou já tomadas pelos actuais responsáveis políticos⁸ – mudança do modelo de gestão das escolas, que sob a égide da modernização da administração pública preconizam a figura do gestor profissional; liberdade de escolha, que se julga permitir às famílias “decidir” a instituição educativa que os filhos devem frequentar; diluição do “monopólio” da escola pública por não configurar um modelo desejável; a avaliação do desempenho das escolas, com a consequente publicitação dos resultados –, podemos concluir que tais medidas são o início de uma onda liberalizadora e privatizadora que, à semelhança do que tem vindo a acontecer noutros sectores e noutros países, acabará por inundar o sistema educativo português.

Em segundo lugar, a existência de alguma apreensão e um significativo alheamento por parte de muitos professores relativamente à necessidade de mudarem as suas práticas curriculares. Embora se procurem envolver os distintos agentes educativos na transformação global do sistema de ensino, a sobrecarga de trabalho e as imposições administrativas a que os professores têm estado obrigados mais recentemente, em vez de os motivar para a mudança, têm contribuído mais para alimentar uma certa descrença no discurso político, uma clara insatisfação profissional e uma acentuada resistência às mudanças. Como se trata de mudar as práticas curriculares – o que implica a mudança de representações, a adesão a certos valores e o domínio de determinados saberes e competências –, “a questão estratégica reside em saber como convencer os professores a mudar de livre vontade”(Perrenoud, 2002: 34), uma questão que repousa sobretudo na sua formação, inicial e contínua.

Na verdade, a formação de professores assume uma posição fulcral em qualquer processo de mudança educativa, constituindo um meio propício para a renovação do sistema. Concretizá-la depende muito dos docentes mas, principalmente, de uma forte coragem política por parte dos governos no sentido de desenvolverem e implementarem políticas que assegurem uma formação de professores que facilite a produção de inovações, que valorize as iniciativas desencadeadas a nível local e que contribua para centrar as práticas que se desenvolvem na escola.

Contudo, o que se tem verificado é que a formação de professores tem sido concebida e praticada, privilegiando dimensões de natureza mais técnica e instrumental, em detrimento das dimensões políticas, profissionais e axiológicas, que deveriam nortear os programas formativos. Além disso, os docentes têm sido sujeitos a processos formativos que não controlam, “concebidos e executados exteriormente aos professores, cabendo a estes últimos o papel de meros consumidores de um produto de duvidosa qualidade” (Silva, 2001: 68). Privilegia-se mais o desenvolvimento de competências para aplicar inovações do que para concebê-las.

Em suma, estamos em presença de práticas formativas que, no cômputo geral, têm dificultado a construção autónoma da profissão docente e reforçado a dominação dos actores, uma situação a que a administração central não é alheia. Além disso, o modelo formativo deixa na mão das escolas e das entidades formadoras o protagonismo da sua própria formação mas, em contrapartida, não lhes proporciona

recursos nem possibilidades para desenvolverem programas alternativos verdadeiramente relevantes.

Por último, os modelos e as estratégias de avaliação que têm vindo a ser utilizados. Sendo certo que as práticas de avaliação podem servir distintos propósitos, desde a mera intenção diagnóstica, passando por actividades de índole formativa, até se consubstanciarem num instrumento de classificação e/ou certificação, a verdade é que alguns países têm vindo a recorrer a práticas de avaliação externa, de âmbito nacional ou local, para conseguirem um maior controlo do sistema educativo, particularmente ao nível do desenvolvimento curricular. Nalguns casos, existem mesmo serviços públicos instituídos para assegurarem a realização dessas práticas avaliativas e respectivo tratamento de resultados, noutros definem-se sistemas de indicadores em nível nacional – com o intuito de orientar a tomada de decisões no ensino pelas instituições educativas, pela administração, pelas famílias ou pelos estudantes –, noutros coexistem ambas as situações.

Não deixando de reconhecer que as auditorias externas podem fornecer informação que ajude a detectar problemas e necessidades do sistema educativo em geral, a verdade é que tais auditorias não disponibilizam informação relevante para a escola, pois para isso eram precisos “métodos de avaliação em profundidade e não em extensão” (Gimeno, 1994: 19). Além disso, dado que esses tipos de avaliação se limitam a comprovar resultados básicos, “tendem a estabelecer estándares de produtividade pedagógica homogéneos” (*ibidem*).

Ora, os procedimentos de avaliação baseados em estándares, para além de trivializarem os conteúdos com que se trabalha nas aulas e de corporizarem uma medida burocrática de controlo curricular, centram-se essencialmente nos produtos do ensino, ignorando, ou relegando para segundo plano, a importância dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a avaliação baseada em estándares tem tendência para reforçar os processos memorísticos e legitimar metodologias mais tradicionais, impedindo que a avaliação se assuma como um *recurso de formação* e uma *oportunidade de aprendizagem*, sobretudo de aprendizagem significativa (Méndez, 2002). Para tornar a situação mais delicada, a avaliação baseada em estándares tem vindo, nalguns casos, a ser quase exclusivamente utilizada na construção de rankings nacionais das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de balanço final, podemos concluir que a construção e realização de projectos curriculares representa uma oportunidade de diálogo pedagógico no interior das escolas, uma possibilidade de reflexão conjunta e um espaço de decisão colectiva sobre os distintos aspectos que configuram o panorama educativo, em particular os processos de ensino-aprendizagem.

Contudo, a existência de tais projectos não pode, por si só, ser tida como uma fórmula para a mudança e melhoria da educação. As dificuldades e os constrangimentos que enunciámos ao longo do texto permitem-nos afirmar que, no contexto educativo português, a construção do projecto curricular de escola resulta mais de uma decisão administrativa do que de uma necessidade curricular sentida pelos professores. Tendo como referentes os limites estabelecidos em nível nacional, a organização das áreas e disciplinas do currículo, as cargas horárias e a distribuição do serviço docente, estamos em presença de um conceito de projecto curricular “que reforça mais as decisões da administração do que o papel central das escolas e dos professores” (Pacheco & Morgado, 2003: 34). Ao nível da concepção e implementação de projectos curriculares podemos mesmo falar de uma *Autonomia Sitiada*, já que essa construção, para além de ser condicionada pelos [extensos] programas e disciplinas existentes, continua a ser essencialmente tutelada pela administração, que estabelece as normas e os limites e persiste em não abrir mão do seu poder de decisão curricular (Morgado, 2009). Em suma, um conceito de projecto curricular que emerge mais como uma falácia discursiva do que como um meio da administração de reforçar as competências curriculares das escolas e dos professores.

É necessário alterar toda esta situação, o que, em nosso entender, passa pela assunção de um papel menos centralizador por parte da administração central e pela criação de condições que permitam envolver os diversos agentes educativos, implicando-os activamente em estratégias e procedimentos capazes de protagonizar mudanças tanto ao nível das suas práticas, quanto da própria cultura escolar. Para que isso aconteça é necessário, como defende Benno Sander (1995), evitar que se adoptem modelos que façam prevalecer as lógicas empresariais e económicas às finalidades políticas e aos objectivos educacionais, uma decisão que requer

que a cidadania se configure como o eixo estruturante das políticas do Estado e que o conceito de qualidade na educação se norteie pelos princípios da equidade, da participação e da convivência democrática.

Paralelamente, é necessário que os professores tenham uma actuação diferente e que, por vontade própria, abandonem as posturas individualistas que têm exibido [e que continuam a determinar muito do que se passa na escola] e se apropriem do verdadeiro sentido das mudanças que lhes são propostas. Uma situação que obriga a optar por uma outra filosofia de formação de professores que, sem descurar o necessário suporte teórico, se oriente pelo recurso a situações práticas específicas, integrando-as em processos organizados e geridos colaborativamente, no quadro das suas práticas curriculares.

Como temos vindo sucessivamente a defender (Morgado, 2000, 2003a, 2003b, 2009), só assim estarão reunidas condições para a construção de uma *escola integradora* – porque respeita a diversidade como um valor intrínseco da própria educação, mas que, simultaneamente, procura compensar as diferenças económicas, culturais e sociais dos alunos –, *autónoma* – porque gera, planifica e desenvolve o seu próprio currículo sem descurar princípios constitucionais democraticamente aceites, numa contínua adaptação ao contexto em que se insere e às características dos seus alunos –, *democrática* – porque se constitui como um espaço aberto, solidário e pluralista, participado e decidido pelos diversos agentes educativos – e de *qualidade* – porque valorizando os processos sem descurar os resultados consegue formar cidadãos críticos, preparados intelectualmente na base de uma reconstrução permanente do seu próprio conhecimento, conseguindo-se, assim, um ensino mais relevante, mais eficaz e mais consonante com a actual realidade em que vivemos.

NOTAS

1 Apresentado ao Simpósio: Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica, 21 a 23 de novembro de 2011, Recife, Universidade Federal de Pernambuco e Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Na elaboração do texto retomaram-se algumas ideias da comunicação apresentada no VII Colóquio Galaico-Português de Psicopedagogia, na Universidade da Coruña, em Espanha.

2 Em nosso entender, passa-se uma situação idêntica com os alunos. Uma das principais causas do seu insucesso resulta do facto de, com muita frequência, não verem utilidade nem

conferirem sentido ao que aprendem na escola.

3 O core curriculum é definido como o conjunto de “aprendizagens essenciais comuns”, socialmente reconhecidas como “competência(s) indispensável(is)” que qualquer aluno deve adquirir na escola (Roldão, 1999: 33). Não é coincidente com o conceito de currículo nacional, uma vez que este se configura com um empreendimento de maior abrangência que inclui aquele.

4 Em Portugal, em vez de Projecto Político-Pedagógico utiliza-se a designação de Projecto Educativo da Escola.

5 Importa referir que, embora maior liberdade de gestão económica e administrativa não implique maiores investimentos na educação, também não tem de estar associada à diminuição dos fundos disponíveis para esse efeito. Contudo, em Portugal, nos tempos mais recentes, as políticas educativas têm sido definidas na base das restrições orçamentais, o que tem gerado cortes de verbas e aumento do desemprego, contribuído assim para que as escolas públicas se debatam com dificuldades de ordem financeira e vejam os seus recursos humanos cada vez mais reduzidos.

6 O maior problema desta prescrição não resulta, em nossa opinião, da existência de um currículo mínimo comum para todos os estudantes. Os objectivos mínimos são uma forma de consolidação do projecto de identidade nacional, uma identidade que não deve inviabilizar a heterogeneidade. A existência de um tronco comum de conhecimentos é aceitável se for decidido democraticamente e permitir a flexibilização e integração curriculares. O projecto de identidade nacional tornar-se-á, assim, válido e sólido porque possibilita que este comum se converta em mínimo, criando espaço para a “heterocromia” existente nas várias comunidades.

7 MACHADO, P. (2006). O papel do professor na construção do currículo. Braga: Universidade do Minho; MARTINS, F. (2007). Projecto curricular e mudança das práticas docentes. Braga: Universidade do Minho; GONÇALVES, A. (2008). Projecto curricular de turma e mudança educativa: das intenções às práticas. Braga: Universidade do Minho.

8 Programas dos XVI e XVII Governo Constitucional (In www.portugal.gov.pt).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (2011). Prefácio. In M. C. Roldão, *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos, pp. 7-14.

CHAPMAN, J. & ASPIN, D. (2001). Schools and Learning Community: Laying the Basis for Learning Across the Lifespan. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton & Y. Sawano (Eds.), *International Handbook of Lifelong Learning*. London: Kluwer, pp. 405-446.

DELORS, J. *et al.* (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.

ESCUADERO, J. M. (1995). Los proyectos curriculares del centro y el desarrollo de la reforma educativa. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, pp. 10-21.

GIMENO, J. (1989). Proyectos curriculares. Posibilidad al alcance de los profesores? *Cuadernos de Pedagogía*, 172, pp. 14-18.

GIMENO, J. (1994). La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 13, pp. 4-20.

HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

LAWTON, D. (1981). Politics of the curriculum. In P. Gordon (Ed.). *The Study of the Curriculum*. London: Batsford Academic and Educational Ltd., pp. 74-80.

LEITE, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

MÉNDEZ, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.

MOREIRA, A. F. (Org.) (2001). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas: Papirus Editora.

MORGADO, J. (2000). O Currículo como veículo de integração social. *Revista Galega-Portuguesa de Psicologia y Educación*, 4 (6), pp. 457-470.

MORGADO, J. (2003a). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular. Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).

MORGADO, J. (2003b). Projecto Curricular e Autonomia da Escola: possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego/Portuguesa de Psicologia e Educación*, 8 (10), pp. 335-344.

MORGADO, J. (2009). Avaliação e Autonomia Curricular: dos discursos emancipadores à (des)regulação das práticas. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (org.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 3590-3602.

PACHECO, J. (1998). *Projecto curricular integrado*. Lisboa: Ministério da Educação.

PACHECO, J. & MORGADO, J. (2003). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.

PÁRAMO, E. (2001). Comunicación de la ciencia inteligente e inteligible. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, nº 30, pp. 120-123.

PERALTA, H. (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola. In D.E.B., *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 13-21.

PERRENOUD, Ph. (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. In José B. Duarte (Org.), *Igualdade e diferença numa escola para todos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 17-44.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ROLDÃO, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.

SANDER, B. (1995). *Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. São Paulo: Editora Autores Associados.

SILVA, A. (1990). *Carta Vária*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

SILVA, M. (2001). A formação contínua dos professores: os discursos e as práticas. Contributos sociológicos para a análise de um modelo. In Centro de 'ancisco de Holanda (Org.), *(Re)pensar a formação contínua na la profissão docente*. Guimarães: CFFH, pp. 61-76.

● **JOSÉ CARLOS MORGADO** é mestre em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, doutor em Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho. Docente no Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal. e-mail: jmorgado@ie.uminho.pt