

Políticas educativas e curriculares portuguesas e o projeto pedagógico da *Escola da Ponte*: reflexões e apontamentos

Portuguese educational and curricular politics and the pedagogical project of Escola da Ponte: reflections and annotations

Sônia Regina de Souza Fernandes*
Carlinda Leite**

* Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) da Universidade do Planalto Catarinense/UNIPLAC.
e-mail: srsf@uniplac.net

** Doutora em Ciências da Educação. Professora do Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/UP.
e-mail: crleite@vodafone.pt

Resumo

Neste artigo procuramos refletir os movimentos educativos em Portugal e sua relação com o Projeto Pedagógico da 'Escola de Ponte'. É resultado de um processo de pesquisa desenvolvido no período de estágio de doutoramento sandwich, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, em Portugal. A intenção é trazer algumas dimensões que envolvem o Projeto Pedagógico/Educativo da 'Escola da Ponte' no quadro das Políticas Educativas e Curriculares Portuguesas, no período que compreende as últimas três décadas (final do séc. XX e princípios do séc. XXI). Acreditamos que tal experiência escolar pode contribuir com discussões que vêm sendo feitas em torno do sentido da e na escola na contemporaneidade, temática relevante também no contexto brasileiro.

Palavras-chave

Políticas Educativas e Curriculares. Projeto Pedagógico. Escola.

Abstract

This article is a reflection about the educational movements in Portugal and its relation to the Pedagogical Project of the 'Escola da Ponte'. It is the result of a research process developed during a PhD sandwich traineeship, in the Course of Psychology and Sciences of Education at the University of Porto, in Portugal. Its objective is to discuss some dimensions related to the Pedagogical/Educational Project of the 'Escola da Ponte' comparing it to the Portuguese Educational and Curricular Policies during the three last decades (late 20 century and early 21 century). I believe that such school experience may contribute for the debate

that have been occurring about the meaning of of and in the school nowadays, theme that is relevant in the brazilian context too.

Key-words

Educational and Curricular Policies. Pedagogical Project. School.

Situando o trabalho, a problemática e o contexto da pesquisa

Este artigo é resultado de um processo de pesquisa desenvolvido no período de estágio de doutoramento sandwich¹ (set.2006 a fev.2007), no Programa de Doutorado em Ciências da Educação/DCE, vinculado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/FPCE da Universidade do Porto/UP, em Portugal. A intenção, neste texto, é trazer para a reflexão algumas dimensões que envolvem o Projeto Pedagógico/Educativo da Escola da Ponte no quadro das Políticas Educativas e Curriculares Portuguesas, no período que compreende as últimas três décadas (final do séc. XX e princípios do séc. XXI). No que diz respeito à dimensão empírica, a metodologia que adotamos concretizou-se por processos de observação sistemática e, em alguns casos, participativa do cotidiano da escola, por entrevistas realizadas com diferentes sujeitos deste projeto e pela análise de documentos que configuram o projeto pedagógico da escola, tais como o Projeto Educativo Fazer a Ponte, o Contrato de Autonomia e de documentos legais emanados do Ministério da Educação Português.

Partimos para a pesquisa imbuídas da idéia de que, para compreender o processo vivido e construído pela Escola da Ponte, é condição essencial mergulhar no

contexto em que esse processo é produzido. Assim, procuramos analisar os movimentos que surgem em torno desse Projeto Pedagógico/Educativo no quadro das Políticas Educativas e Curriculares, em especial no que tange às dimensões da autonomia, da democracia, da mudança curricular e da organização escolar.

Ou seja, sustentamo-nos pela crença de que é importante conhecer com mais profundidade o contexto histórico e cultural onde a experiência educacional desenvolvida por esta escola foi e está sendo produzida, uma vez que todo o saber e conhecimento são resultados e são resultantes de um determinado lugar, tempo, espaço e pessoas que os tornam singulares. Nestas singularidades, não podem de modo algum ser ignoradas as influências decorrentes de contextos mais amplos e universais, ou seja, têm de ser reconhecidos os efeitos gerados por correntes e ideologias que vão circulando na educação, experiências pedagógicas que vão marcando o campo e, de certa forma, produzindo um tipo de imaginário ou discurso educacional. Por outro lado, esta característica de certo modo menos universal, mais local e singular de pensar e fazer a experiência educacional não pode ser interpretada como passível de recorte – entendido como colagem em outros contextos – mas tem, sim, de ser compreendida no contexto de experiências de vida, de

trocas, de aprendizagens e de saberes que podem constituir referências para e com outros contextos e projetos educativos, numa dimensão de recontextualização e de dialogicidade pedagógica e educativa.

É no quadro destas idéias, e na tentativa de situar tais faces, no que se refere às Políticas Educativas e Curriculares em Portugal, bem como trazer o caso singular da Escola da Ponte, que recorreremos às palavras de Libâneo (2006, p. 70) quando problematiza as situações educacionais, nas suas múltiplas dimensões – por ele denominadas por externas e internas –, pois servem para nos alertar que para fazer pesquisa em torno da escola (tanto em relação aos objetivos do sistema de ensino quanto aos de aprendizagem) há a necessidade de se ter em conta dois enfoques: “a análise externa e a análise interna” Essas duas dimensões situam-se entre “[...] um olhar mais global, abordando aspectos sociais, econômicos, culturais, institucionais das políticas educacionais, das diretrizes curriculares, da legislação, das formas de gestão do sistema de ensino, e um olhar mais interno, que deve abordar “[...] os objetivos, os conteúdos, as metodologias, as ações organizativas e curriculares, a avaliação das aprendizagens”, ou seja, um olhar mais centrado nas ações pedagógico-didáticas.

Libâneo (2006, p. 71) ressalta ainda que a dissociação entre os dois tipos de análise induz a percepções não tão claras, em que as visões globalizantes (análise externa) podem tender a não captar as peculiaridades internas da escola, e as visões da escola e da sala de aula podem tender a não captar as peculiaridades externas da escola (análi-

se interna) tendem a desconhecer ou a desconsiderar os determinantes sociais e culturais. É para evitar esse enviesamento que, neste trabalho, convocamos as políticas educacionais definidas pelo Ministério da Educação Português perante a organização curricular escolar e os processos do seu desenvolvimento e, simultaneamente, o modo como esse currículo é organizado e desenvolvido no quotidiano educacional da Escola da Ponte. No entanto, e apesar de ter sempre por referência esta relação dialética, apresentamo-las de certo modo separadas, na intenção de caracterizar o contexto ideológico e legal onde ocorre a Ponte.

Essencialmente, são três os movimentos teóricos e conceituais que entendemos ser fulcrais para pontuar as Políticas Educativas e Curriculares em Portugal e, assim, situar e compreender a Escola da Ponte no seu Projeto Educativo/Pedagógico. Denominamos estes três movimentos por: tradição, na lógica da centralização e da uniformização e homogeneização cultural; territorialização, na lógica da descentralização que opte pela flexibilização curricular, isto é, pela compreensão de que o currículo nacional é um projeto sujeito a alterações locais para dar lugar à diferença e gerar a corresponsabilização coletiva pela educação das crianças, dos jovens e dos adultos de uma dada comunidade, território; concretização da autonomia escolar na lógica de conceber, de modo sustentado, maior poder às escolas na construção de opções, e na tomada de decisões relativas aos Projetos Educativos que desenvolvem.

Demarcando o lugar de onde falamos

Contudo, antes de abordar mais diretamente estes três movimentos e as relações deles com o projeto educativo da Escola da Ponte, pensamos ser importante lembrar que, apesar da aparente uniformidade das agendas e discursos internacionais que globalmente circulam em torno da educação, existem outros movimentos, discursos e práticas, que anunciam e reivindicam por processos de políticas públicas, reformas, inovação, autonomia entre tantos outros que, muitas vezes, se desatentos, poder-nos-ão levar a atribuir determinados sentidos a situações que não correspondem ao que lhes são atribuídos. Ou seja, é necessário interpretar essas situações nos seus sentidos e no quadro das suas reais representações. Para isso, é preciso saber que, em Portugal, as últimas três décadas do século XX e o início do XXI vêm se caracterizando por profundas mudanças no campo da educação, especialmente, na dimensão da legislação, bem como na produção do mundo acadêmico e por mudanças e implicações no cotidiano escolar².

Ainda na direção dos devidos cuidados, chamamos atenção para o que alguns autores, entre eles Contreras (2002) e Afonso (1998) apontam ao afirmar que, atualmente, o uso de termos como políticas públicas, reformas, inovação, autonomia, entre outros, exige um pensar crítico, pois a utilização recorrente e muitas vezes pautada no senso comum dos termos em questão – uma vez que são utilizados tanto nos processos de reformas educacionais como também

nos discursos de políticos, autoridades e até mesmo pelos docentes ao tentar justificar a sua atuação profissional – retira-lhes o sentido que lhes é devido.

Tornando mais claro o que estamos querendo afirmar, a utilização de termos de forma descontextualizada pode tornar-se o que Contreras (2002) chama de slogans, situação que parece comum no campo da educação e que produz, quer um desgaste de seu significado, quer pouca visibilidade ao que se pretende e com que sentido. A este propósito, Afonso (1998) chama a atenção para o processo atual de (re) semantização dos conceitos, pois pode-se dizer algo entendido de forma diferente. A título de ilustração, segundo esse mesmo autor, o termo “autonomia”, no discurso político, assume sentido diferente do que lhe é atribuído no discurso acadêmico.

No sentido de clarificar esses conceitos³, e por considerá-los essenciais à análise da Escola e do Projeto Educativo da Ponte, recorreremos a referências de autores que têm contribuído para a sua compreensão crítica.

Autores como Barroso (1996, 2005), Afonso (1998) e Correia (1998) teorizam e refletem sobre as relações entre o papel do Estado, as políticas educativas e as formas de organização escolar, problematizando-as sempre com as estruturas macrosociais (globalização). Alertam para os cuidados e para a necessidade de uma compreensão crítica dos movimentos que atualmente têm sido difundidos, em especial no que se refere a termos como reformas, inovação, regulação e autonomia. Afirma Barroso (2005, p. 63): “Muitas das referências que são feitas ao ‘novo’ papel regulador do Es-

tado servem para demarcar as propostas de 'modernização' da administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal" (grifos do autor).

Outro aspecto a se destacar em relação a esses termos, e que consideramos como "pano de fundo" do trabalho em questão, é a sua relação com as políticas públicas (macro e micro), bem como a compreensão da vinculação com a própria crise da Ciência Moderna⁴ e do Estado⁵. Ao refletir sobre a regulação da educação, Barroso refere:

Depois de ter retirado à Igreja o controle sobre a educação⁶ e construído lentamente, ao longo de quase dois séculos, os alicerces e, depois, o edifício do "Estado Educador", o Estado vê, no final do século XX, ser-lhe disputada a primazia através do envolvimento de outros actores sociais, quer sejam as chamadas "forças do mercado", quer sejam os grupos de interesses específicos, quer sejam dos pais dos alunos e dos próprios alunos enquanto cidadãos ou consumidores individualmente considerados, ou agrupados em associações (BARROSO, 2005, p. 63; grifos do autor).

Ao concordar com o autor, reafirmamos a nossa posição nas suas palavras, ou seja, que é "[...] neste contexto de um movimento lento e complexo de recomposição do poder do Estado e de redefinição dos papéis de diferentes agentes sociais no campo educativo" (BARROSO, 2005, p. 63) que pretendemos analisar e compreender as mudanças no domínio da educação apresentadas como Políticas Educativas⁷ e Curriculares e o que delas decorre no campo dos projetos educativos escolares,

neste caso, o Projeto Educativo da Escola da Ponte.

Como pode evidenciar-se, idéias fundadas nos termos anteriormente citados têm como intenção última configurar situações que, paliativamente respondam às especificidades dos diversos contextos e das populações escolares. No caso português, de acordo com Leite (2006), ao referir-se sobre as mudanças curriculares na sua relação com o multiculturalismo, foi o reconhecimento da inadequação de um currículo uniforme que esteve na origem de medidas de recontextualização do currículo nacional:

[...] as escolas do final do séc. XX / princípio do séc. XXI, passaram a confrontar-se com uma realidade desajustada dos currículos etnocêntricos e monoculturais que as caracterizavam. Esse desajuste, aliado aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas pós-Abril de 1974, foi instituído o discurso de «uma escola para todos» e reclamado a necessidade de repensar o currículo nas condições de sucesso que oferece aos diferentes alunos que a passaram a frequentar (LEITE, 2006, p. 91; grifos do autor).

Essa necessidade de adequação do currículo nacional por forma a viabilizar uma escola de sucesso para todos, em termos legais, passou a estar presente na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, aprovada e publicada em 1986, embora só no final do séc. XX tenha sido configurada pela medida legal que prevê que as escolas se organizem em torno de um projeto curricular que reconfigure o currículo prescrito em âmbito nacional⁸. A Lei de Bases, ao mesmo tempo que enunciou a igualdade de oportunidades, não apenas de acesso à escola, mas de sucesso, alargou o

período de escolarização obrigatória de 6 para 9 anos, o que implicou a urgência de um conjunto de medidas que evitassem o alargamento da faixa dos excluídos pelo sistema (LEITE, 2002). De acordo ainda com a autora, foi a partir dessa Lei que, pela primeira vez, foi enunciado um discurso legal à igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares, o que correspondeu a um grande avanço, pois obriga o sistema a garantir o direito de acesso de todos à educação formal, mas também o direito de todos terem acesso ao sucesso escolar.

No caso da Escola da Ponte, tal como em outras escolas portuguesas, a orientação por este princípio antecede a legislação. Conforme consta no documento “Fazer a Ponte” (LEITE, 1996, p. 2), “em 1976, era preciso repensar a escola toda, pô-la em causa. A que existia não funcionava. Os professores precisavam mais de interrogações do que de certezas. Num modo de agir não-acomodado, na modificação do entendimento do que é uma escola e na sua reinvenção se investiram os últimos anos”.

Foi a partir desse desacomodar, do não se satisfazer com o modo de organização da escola nas suas múltiplas dimensões, que foram desaenquadradas várias situações interligadas que provocaram interrogações e os processos de mudança, entre elas a forma de relação entre a escola e os encarregados de educação dos alunos, e as relações estabelecidas com diferentes instituições locais. Dessas, tomamos uma delas para dialogar com o princípio de sucesso escolar. O documento a que atrás nos referimos, traz uma reflexão indicando que “o trabalho escolar era totalmente centrado no professor,

enformado por manuais iguais para todos, repetições de lições, passividades”. E, na continuidade desta reflexão sobre o que era o modo de trabalho pedagógico existente na Escola afirmam: “obrigar cada um a ser um outro-igual-a-todos é negar a possibilidade de existir como pessoa livre e consciente. Não raras vezes, sob o rótulo e o estigma da diferença, se priva a criança diferente de experiências que lhe permitiriam ganhar consciência de si como ser-social-com-os-outros” (FAZER A PONTE, 1996, p. 3). Assim, tomaram como objetivos na organização da Escola

Concretizar uma efectiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos, diferentes ou não, para que o bem estar de uns não se realize em detrimento do de outros. Promover nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos uma solidariedade activa e uma participação responsável (FAZER A PONTE, 1996, p.5).

Como nos referimos anteriormente, a análise dos movimentos ocorridos em Portugal relacionados ao currículo escolar da educação fundamental permitiu-nos compreender que é em torno desse princípio de igualdade de oportunidades, de acesso e sucesso escolares que emergem alguns movimentos e de que são exemplos a “Territorialização”, a “Gestão Flexível do Currículo”, a “Concretização da Autonomia Escolar”, entre outros. Antes de apresentar essa análise dos movimentos mais recentes, pretendemos trazer a este texto algumas reflexões em torno do que a escola, na sua forma histórica de pensar e organizar a educação, aqui

denominada de tradição, comporta para a compreensão dos movimentos que foram emergindo e tentando superá-la.

Movimentos educativos e curriculares

Tradição

O que estamos caracterizando por “tradição” pode ser compreendido como “cultura tradicional” da escola, fortemente presente no século XX, não só em Portugal, mas em boa parte de outros países. Em Portugal, essa tradição pode ser expressa através da ideia de “currículo uniforme de tamanho único e pronto a vestir⁹”, isto é, de que o currículo vivido em cada escola obedece ao que foi meticulosamente prescrito em âmbito nacional e que determina orientações que não contemplem a diversidade das situações (LEITE, 2002). Pode também ser representada pela relação professor e classe, na qual se intenciona ensinar a todos como se só de um se tratasse, bem como pelo modo como se agrupam os alunos por série ou até mesmo por ciclos, tratando-os como se todos fossem iguais. Trata-se, pois, de uma forma de pensar, conceitualizar e organizar a educação escolar de um modo no qual está ausente a contextualização e o recurso a dinâmicas sociais e culturais. Quando muito, nos casos em que esses contextos são ou eram tidos em conta, são apenas referenciados aspectos da classe econômica para justificar o insucesso dos filhos de algumas famílias. Outras vezes, essa justificação é procurada em razões de “deficit” cultural.

Por isso, podemos dizer que a tradição negou, ou vem negando, as condições de vida dos alunos, enquanto ponto de partida para promover uma adequada aprendizagem escolar e, por que não dizer também, que essa tradição negou ou vem negando aos professores, tanto na dimensão objetiva e subjetiva, dimensões da vida que os tornam sujeitos, ou não, do processo de “criação” pedagógica. Podemos, pois, relacionar estes modos de contemplar as condições de partida com a que dá ênfase ao indivíduo, em seus dotes individuais e muitas vezes vistos como inatos, dados, portanto, como não possíveis de modificar pela educação escolar.

Outro aspecto associado à orientação tradicional é o que decorre da dimensão meramente técnica de currículo, concebido pela ideia da pretensão da sua “neutralidade”, de ser a-histórico, e portanto, prescritivo. Ou seja, de ser o que Leite (2005) designa por um currículo construído à prova de professores. Essa lógica orienta o trabalho docente para uma dimensão técnica, da aplicação do que é externamente definido e normalizado. Tal perspectiva tem como alicerce a ideia de um conhecimento único, que é o conhecimento válido, desconsiderando, portanto, outras formas de conhecer e de saber que não os da Ciência Moderna¹⁰.

Libâneo (2006) denomina essa forma de organizar a educação escolar como “abordagem da formação humana pela cultura e pela ciência”, com destaque, diz o autor, para o papel da cultura acumulada historicamente como o componente principal na formação do pensamento. Esse processo pode se dar de duas formas, pela

mera reprodução de saberes e valores, ou pela reorganização crítica dessa cultura¹¹. Parece-nos que a primeira forma de organização é a que se faz presente no que estamos denominando Tradição da Cultura Escolar. Aqui reside a dimensão restrita e castradora do papel da escola, dos processos de aprendizagem “de conteúdos pré-estabelecidos, tangíveis e estáticos, a desconsideração da cultura da escola e do mundo sociocultural dos alunos, a submissão de valores, conteúdos e comportamentos aos interesses ideológicos do sistema”. E ainda, como diz o mesmo autor: “Uma pedagogia homogeneizadora tenderia a produzir práticas excludentes por desconsiderar situações reais dos alunos em relação a particularidades sociais, culturais, de gênero e de raça” (LIBÂNEO, 2006, p. 108).

Essa “forma” de pensar e organizar a educação escolar pode ser também compreendida nas palavras de Freire (1987), ao dizer sobre a Educação Bancária. Nela, o professor “comunica” e “deposita” o seu saber no aluno, trata-se de uma educação vertical, hierárquica e autoritária, em que não há espaço para o diálogo, para a troca, até porque o aluno não é visto como alguém portador e produtor de saberes e de cultura. Pode-se dizer que é uma educação na qual a relação pedagógica e humana entre professor (sujeito) e aluno (objeto) é desligada da dimensão social e política que envolve o ato pedagógico, eminentemente educativo.

Ao ouvirmos e lermos em torno dos motivos que levaram a Escola da Ponte a comprometer-se com uma Pedagogia que rompesse com a caracterização de uma organização escolar centrada na tradição dos

processos educativos foi que pudemos compreender os motivos que a levaram a mudar, a pensar e viver um projeto educativo que alterasse com esses princípios atrás descritos. Tal afirmação pode ser representada pelas estratégias, atividades e metodologias criadas pela escola que abrangeram desde a forma de pensar a arquitetura física, o edifício, com a construção, em 1984 das áreas abertas, que privilegiou a comunicação, libertou a criança da rigidez de espaços e mobiliário tradicionais entre outras questões; as pessoas, no que tange ao conceito e a vivência da autonomia; bem como as formas de pensar como se aprende e se ajuda a aprender.

Na compreensão de Pacheco¹², essas mudanças aconteceram porque encontrou “[...] uma ou duas pessoas que dentro da escola foram receptivas à perturbação”, papel que ele próprio lhe atribui, “[...] alguém que veio desassossegar o espírito e perturbar o instituído” (Entrevista em 7.11.06).

Na sequência destas reflexões colocamos em pauta o movimento denominado Territorialização .

Territorialização

De acordo com Leite (2005), o processo de territorialização¹³ das políticas e das políticas educativas e curriculares começou a ser formalmente difundido, do ponto de vista legal, no final do século XX. É a partir dos significados atribuídos pela autora que procuramos situar o movimento de territorialização do sistema educativo em Portugal. Dessa forma, Leite também chama atenção para o uso do termo, neste caso, o

de territorialização que, para a autora “está tão naturalizado que, muitas vezes, deixamos de questionar o que este conceito acarreta” (LEITE, 2005, p. 15).

A mesma autora (LEITE, 2005, p. 15-16) associa o termo territorialização à idéia da valorização do local, constata que a sua emergência ocorre em simultaneidade com o conceito de globalização ou de mundialização, portanto, conceitos opostos. Lembra ainda que esta contradição é igualmente reconhecida pela equipe do relatório para a UNESCO sobre a educação para o século XXI¹⁴, ao se referir que as transformações das sociedades modernas se têm dado no sentido da mundialização, mas também na busca de múltiplas raízes particulares. Refere a autora que estes dois sentidos têm na sua origem, paradigmas distintos, o que acarreta modos também distintos de organização do fazer pedagógico. Diz Leite (2005, p. 16): “enquanto o paradigma da globalização aponta para uma certa uniformidade imposta pelas superestruturas e gera morfologias organizacionais semelhantes, a territorialização acarreta a focalização no específico e no particular num estabelecimento de redes sociais e institucionais locais, podendo, por isso, gerar morfologias organizacionais diversas”.

Este movimento, segundo a autora, aposta na articulação das escolas com as instituições locais, assim como na atribuição de responsabilidades a esses territórios. Além disso, tem como crença que essas medidas de políticas educativas e curriculares poderão gerar uma educação de melhor qualidade que permitirão a constituição de comunidades de aprendizagem e, “por isso,

contribuirão também para um melhor desempenho dos órgãos centrais”¹⁵.

As contribuições de Leite (2005) indicam que o processo de globalização promove, ao mesmo tempo, a imposição de normas universais e a desocultação de conhecimentos e culturas não visíveis e até mesmo ausentes, há anos, nos espaços sociais e educativos. E, neste sentido, sustenta que a compreensão desse movimento ajuda no e para o entendimento das formas de organização e desenvolvimento do currículo, isto é, as formas de pensar e organizar o contexto educativo escolar que é atravessado e atravessa os movimentos da sociedade, sejam eles locais ou globais.

Pode-se dizer que se encontram nesta relação as possibilidades de associar os movimentos que vêm ocorrendo com o que se denomina de globalização, em especial, a globalização da economia e as mudanças relacionadas às políticas educativas materializadas nos documentos e discursos em torno das formas de pensar e organizar as escolas. Novamente, voltamos para a imbricada relação de dependência entre escola, políticas educativas e curriculares e a concepção de Estado – nação, Estado – educador ou Estado-avaliador.

No caso da Escola da Ponte, a percepção de que o local deveria estar presente no processo pedagógico marcou fortemente a sua forma de organizar o currículo e as relações com as famílias e o contexto social em que se situa. Precebe-se, novamente, uma antecipação¹⁶ diante dos princípios da territorialização veiculados pelo discurso legal, ou seja, do que as políticas de Estado indicam.

Gestão Flexível do Currículo

De acordo com Leite (2000, p. 20-38), “a flexibilização curricular¹⁷ tem se constituído, nos últimos tempos, um desafio na forma de conceber e desenvolver o currículo (...)”, bem como; “o que implica para os professores assumirem o papel de gestores do currículo”. A “gestão flexível dos currículo” difere, pois, das intenções do “currículo alternativo, por pretender “organizar uma atuação curricular que tenha em conta as características e contextos de cada comunidade escolar, os saberes e experiências dos seus alunos e que, portanto, previna o insucesso escolar”.

Ainda para Leite (2000, p. 38),

É uma forma de reconhecer o importante papel da escola e dos professores na configuração do currículo e que se traduz no facto da opção pelo princípio da gestão flexível do currículo não implicar uma estrutura organizacional única e implicar, sim, uma “adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, a promoção de um ensino de melhor qualidade para todos” e um “reforço da autonomia das escolas na elaboração, gestão e avaliação de componentes regionais e locais do currículo”. (grifos do autor).

Não é o fato de o discurso legal afirmar que o papel dos professores é de fundamental importância na construção do currículo e da autonomia que essa situação vai existir. Historicamente, os professores assumiram ou deixaram-se assumir papéis de “aplicação” das prescrições curriculares vindas do exterior da vida das escolas, via de regra, das políticas advindas do centro, do Estado.

Na dimensão de “gestão flexível do currículo”, o papel do professor é visto como

central, o que exige dele, nas palavras de Leite (2000, p. 39), “um maior envolvimento e adesão aos objectivos que o orientam” pois, “a opção por um modelo onde os professores tenham uma grande autonomia na configuração curricular, exige um grande envolvimento de cada um de nós em processos e auto-formação e uma grande profissionalidade docente”. Esta condição, ao que parece, não só no caso português, ainda não é realidade, embora, haja experiências em que este papel se faz presente. Como indica Leite, ainda temos um grande caminho a ser percorrido.

No caso da Ponte, pode-se dizer que este movimento já vem sendo feito antes mesmo de ser ou estar na condição de Lei, pois a escola constrói seu projeto educativo tendo por base o contexto local e cultural no qual está inserida. É possível evidenciar ainda que, no seu projeto, não se adota um “uniforme a vestir de tamanho único”, nos formatos mais universais. Como exemplo, a preocupação em torno do trabalho docente, solitário, separado por paredes, limitado a sua turma. Tal preocupação fez com que fossem criados alguns dispositivos pedagógicos que permitissem outra forma de reorganização do trabalho, “[...] nunca mais professor sozinho em sala de aula [...]” (PACHECO, entrevista em 7.12.06), pondo em causa a monodocência.

Concretização da autonomia escolar

O terceiro movimento, por nós identificado como o da concretização da autonomia escolar, na lógica da construção dos

Projetos Educativos e da mudança vem na direção da seguinte interrogação: Quais são os indícios para a concretização da autonomia escolar enquanto sentido de mudança no projeto educativo em questão e nos movimentos das políticas por ora tratados?

Para Leite (1998, p. 40), “o princípio da gestão flexível do currículo constitui um bom ponto de partida para a construção de uma escola para todos e, portanto, uma boa medida de prevenção da exclusão”. Com base na autora, essa perspectiva rejeita ou renuncia aos padrões de organização curriculares universais, ou seja, da mesma forma para todas as escolas, crianças, professores. E, ao renunciar a esta universalidade, “cria condições para que as especificidades dos diversos territórios e contextos educativos estejam presentes nas decisões escolares e nas adequações dos currículos nacionais”.

Stenhouse (1984, p. 224, citado por LEITE, 2005), afirma que: “as mudanças curriculares realmente significativas supõem, quase sempre, mudanças quanto a métodos e formas de trabalhar”. É neste contexto que movimentos de autonomia escolar ganham relevância.

Embora na lei não apareça a ideia de autorização para autonomia, por entender que deva ser iniciativa da escola “para se envolver num projeto de construção da sua autonomia” (DESPACHO, n. 20/SEE, 1998), o que se podemos dizer em relação ao processo vivido pela Ponte, em especial, no que se refere à construção de sua autonomia, é que esta foi a primeira escola a conquistá-la. Tentando tornar mais claro o sentido que atribuímos à autonomia, ela pode ser apresentada sob duas formas: o conceito de

autonomia no processo pedagógico e o Contrato de Autonomia enquanto documento balizador pedagógico-administrativo.

A primeira pode ser sintetizada nas palavras de Freire (citado no “Projeto Fazer a Ponte”, 2001, p. 67), “se trabalhando com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade da minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos”. A segunda é materializada através do documento Contrato de Autonomia, celebrado entre a Escola e o Ministério da Educação, em fevereiro de 2005, quando do seu reconhecimento. Essa constatação permite-nos dizer que se trata de uma autonomia construída e não decretada¹⁸.

Em tom de considerações finais, podemos dizer que a Escola da Ponte encontra-se nesta dimensão de mudanças curriculares realmente significativas, o que supõe, quase sempre, mudanças quanto aos métodos e formas de trabalhar. Esta dimensão materializa-se na forma de organização dos espaços em agrupamentos, superando a seriação ou os ciclos; na organização dos “conteúdos” escolares que não seguem uma lógica linear ou fixa e que incorpora as dimensões da cidadania, da democracia e da solidariedade; na relação professor-aluno e não professor-turma, uma vez que busca trabalhar a partir de cada sujeito; quando se dá conta da singularidade de cada criança, como ser irreptível e único; quando percebe os limites da monodocência e a sua dimensão reducionista, uma vez que isola o professor em sala de aula, tornando o trabalho solitário, “[...] na Ponte, todos os professores

podem interagir, comunicar, conhecer todos os alunos, em qualquer momento” (PROJETO FAZER A PONTE, 1996).

Leite, ao referir-se ao que implica a gestão flexível do currículo, aponta como uma condição necessária ao sucesso de uma positiva mudança o trabalho em equipe. É este trabalho em ‘equipa’ que assegura decisões ampliadas e participativas, e uma construção colectiva dos projetos que proporciona práticas inovadoras, numa dimensão emancipatória. Esta dimensão, a do trabalho em equipe, apresenta-se no caso da Escola da Ponte como uma das condições que viabilizaram e garantiram a emergência e a vivência do seu ‘Projeto Educativo Emancipador’, fato que atualmente encontra-se fragilizado em função de vários fatores, entre eles, o rápido processo de alargamento da escola, o que trouxe para dentro do quadro docente um número expressivo de professores “novos” que, além de não terem participado da construção do projeto, fazem uso das representações e experiências escolares anteriores com fortes marcas do que anteriormente chamamos de cultura escolar tradicional e que ainda não “incorporaram” os princípios do mesmo. Hoje, diz Pacheco: “há grupos de trabalho, e não uma equipa coesa”.

Outra dimensão que destacamos é a do papel da teoria,

[...] a fundamentação do projeto foi fundamental, porque foi por aí que a autonomia desse projeto começou [...] com a formação de círculos de estudos, que permitiam analisar criticamente o que fazíamos [...], penso que a primeira fase foi dez anos de sedimentação da solidariedade, da responsabilidade, da autonomia (PACHECO, entrevista em 7.12.06).

E, enquanto utopia possível

O Projecto Educativo que, ao longo dos últimos 25 anos, vem sendo construído por um colectivo de professores na Escola da Ponte, em Vilas das Aves, constitui um sinal de esperança para todos que acreditam e defendem a possibilidade de construir uma escola pública aberta a todos os públicos, baseada nos valores da democracia, da cidadania e da justiça, que proporcione a todos os alunos uma experiência bem-sucedida de aprendizagem e de construção social (CANÁRIO, MATOS E TRINDADE, 2004, p. 07).

Assim, como diz Pacheco “[...] o projeto é mais transpiração do que inspiração, é muito mais esforço e conflito do que propriamente a maravilha que se vê”. Nesta trajetória e em busca de reconstituir a memória desse projeto, diz ele: “existem três tempos de referência: o tempo de estar sozinho, o tempo de estar com alguns e o tempo da escola toda [...] nada foi inventado na Escola da Ponte, nesse longo processo. Foram os problemas e as interrogações que provocaram a busca de soluções, e ainda, na sua condição de incompletude desse projeto, que se faz e refaz todo dia”. Por fim, acreditamos que tal experiência escolar pode contribuir com discussões que vêm sendo feitas em torno do sentido da e na escola na contemporaneidade, temática e problemática que se aproximam das nossas preocupações, também, no contexto brasileiro.

Notas

¹ Bolsista CAPES.

² Consideramos importante “marcar” nossa visão e posição em torno do que vimos percebendo ou tendo mais consciência crítica do “descompasso/hiato/fosso”, geralmente, existente entre os discursos e as

medidas legais (advindas do Estado); os discursos e ações político – pedagógicos, bem como os discursos e ações acadêmicos/científicos e a “vida” concreta (do ponto de vista objetivo e subjetivo) das escolas. No caso específico dessa pesquisa, ou seja, no caso estudado, esta observação não tem o mesmo peso e generalidade, o que pode ser percebido no decorrer do texto.

³ Na dimensão da Lei, estes conceitos serão tratados no decorrer dos momentos/movimentos trabalhos no decorrer do texto.

⁴ Compreendida a partir de Sousa Santos (2001).

⁵ De acordo com Correia e Matos (2001) da mudança de um Estado Educador para um Estado avaliador.

⁶ Nos finais do século XVIII, com a Reforma do Marquês de Pombal (BARROSO, 2005, p. 63).

⁷ Associados aos processos das políticas educativas, destacamos uma das medidas delegadas pelo Ministério da Educação que gerou controvérsias, os Currículos Alternativos. De acordo com o texto legal foram criados para “grupos específicos de alunos do ensino básico que se encontrem numa das seguintes condições: insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade escolar; risco de abandono da escolaridade básica; dificuldades condicionantes da aprendizagem” (Despacho n. 22/SEEI/96), contudo, esta medida não será discutida neste texto. Sobre isso, ver BENAVENTE, 2001.

⁸ É esta medida que está na base do movimento de “territorialização” (LEITE, 2005).

⁹ Formosinho (1991), referido por Leite (2000).

¹⁰ Essa dimensão é materializada na forma como a escola organiza o seu modo de fazer pedagógico

(disciplinas enquadradas em grades, desarticuladas, da medição do tempo de aprendizagem, aulas controladas pelo tempo cronológico, entre outras ações).

¹¹ É importante destacar que seria reducionismo/sectarismo extremo, negar as formas de produção e acumulação dos bens culturais e da ciência produzidos historicamente como uma contraposição à cultura tradicional de escola, tomados de modo crítico, podem servir de instrumento de emancipação humana.

¹² Professor José Pacheco, idealizador do Projeto Fazer a Ponte.

¹³ Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – Despacho n. 147-B/ME/96, de 8 de Julho.

¹⁴ (DELORS, J. et tal., 1996, citado por LEITE, 2006).

¹⁵ Leite (2005, p. 16) nos lembra que “não é por acaso que em âmbito internacional se assistem a reformas que procuram mobilizar vantagens advindas da centralização e as vantagens advindas da descentralização. Países com sistemas descentralizados têm vindo a impor referenciais de índole central, numa lógica de recentralização (ver BARROSO, 1996, p. 136) e, países tradicionalmente centralizados têm vindo a ensaiar processos de descentralização organizacional e funcional na crença de que essa medida possa resolver as situações de crise da instituição escolar”.

¹⁶ Ver Canário, Matos e Trindade (2004) ao escreverem em defesa do projeto da Escola da Ponte, num momento em que o Ministério da Educação (Portugal), põe em xeque tal experiência. Uma experiência singular, de 25 anos, que vem fazendo história e, ao mesmo tempo, se fazendo.

¹⁷ Despacho n. 4848/97.

¹⁸ Conceito explorado por BARROSO, 1996.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e avaliação educacional. Braga: Universidade do Minho, 1998.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia cons-truída. In: BARROSO, João (Org.). O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 1996, p. 167-189.

_____. Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

_____. Portugal. In: BARROSO, João (Org.). A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI. Lisboa: EDUCA, 1999.

BENAVENTE, Ana. Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. In: OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación, n. 27, set./dez., 2001. Disponível em: <<http://www.oei.es/publi.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2007.

CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Orgs.). Escola da Ponte. Defender a Escola Pública. Porto, Portugal: Profedições, 2004.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, José Alberto. Para uma teoria crítica em educação. Contributos para uma recientificação do campo educativo. Porto: Porto Editora, 1998.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Solidões e solidariedades nos cotidianos dos professores. Porto: Edições ASA, 2001.

FORMOZINHO, João. "Prefácio". MACHADO, F.; GONÇALVES, M. F. Currículo e desenvolvimento curricular. Porto: Edições ASA, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEITE, Carlinda. Entre a prevenção e a cura – que opção curricular? Território Educativo, n. 4, p. 37-40, dez. 1998.

_____. Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: Edições ASA, 2000.

_____. O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

_____. (Org.). Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. As mudanças curriculares, em Portugal, e a multiculturalidade. In: LOPES, Alice et al. (Orgs.). Cultura e política de currículo. São Paulo: Junqueira & Martins, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-125.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Despacho n. 22/SSEI, 1996.

_____. Despacho n. 147-B/ME, 1996.

_____. Gestão flexível do currículo. Despacho n. 4848, 1997.

_____. Despacho n. 20/SEEI, 1998.

_____. Contrato de Autonomia. Portugal, 2005.

PROJETO FAZER A PONTE Portugal, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Recebido em 10 de abril de 2009.

Aprovado para publicação em 10 de junho de 2009.