

# **POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM PORTUGAL E (IM)POSSIBILIDADES DA ESCOLA SE ASSUMIR COMO UMA INSTITUIÇÃO CURRICULARMENTE INTELIGENTE**

---

**Carlinda Leite**

**Universidade do Porto  
Porto, Portugal**

## **Resumo**

Como o próprio título deste texto indicia, a sua intenção é analisar algumas das medidas das políticas curriculares que têm ocorrido em Portugal nestes últimos anos, no sentido de conhecer as condições que oferecem para que as escolas mobilizem o seu potencial de inteligência na identificação dos problemas que as afectam e, a partir deles, organizem processos para sobre eles intervir. Dessas políticas, são principalmente focadas as que ocorreram ao nível da reorganização curricular do ensino básico instituída nesta transição de século, e que veicula discursos que fazem da escola e dos seus professores/educadores, local e agentes de decisão curricular. Tendo como cenário de fundo as políticas de currículo que têm vindo a marcar os quotidianos escolares, são também objecto de atenção neste texto medidas tomadas pelo Ministério da Educação neste último ano (2005/06) que ampliam substancialmente as obrigações dos professores para ser garantido o funcionamento da escola pública a tempo inteiro e o preenchimento integral do horário escolar dos alunos.

**Palavras-chave:** Política curricular; Territorialização da educação; Gestão curricular

## **Abstract**

The aim of this text is to analyze some of the decisions taken in Portugal, in recent years, in the context of the curricular policies and, therefore, have a close look into the conditions in schools to mobilize their capabilities of identifying the problems and organizing suitable interventions. From these policies, we focus on those that took place in the turn of century at the organization of the basic education levels, pointing the school and teachers/educators as the agents for curricular decisions. Having those curricular policies as the background, recent decisions by the Office of Education are evaluated; these decisions substantially increase teachers' duties to guarantee an all-day work at schools and a complete fulfilment of the students' schedules.

**Keywords:** Curricular policies; Decentralization of education; Curriculum development

## Notas de introdução

A intenção última deste texto, ao focar medidas das políticas curriculares que deixam à escola e aos professores/educadores a responsabilidade de garantirem a formação adequada de cada estudante e ao analisar as possibilidades práticas da sua concretização, é fomentar uma reflexão sobre os efeitos que essas medidas têm gerado no modo como muitos destes profissionais se sentem na profissão e sobre as consequências que esses sentimentos poderão ter na construção de processos que reclamem soluções de inovação.

Por isso, no texto, começo por caracterizar essas medidas e apoiando-me no conceito que designo por “escola curricularmente inteligente”, e tendo por referência o que ela significa e o que implica, dou conta do que, em minha opinião, e pelo contacto que tenho mantido com algumas escolas e agrupamentos de escolas, têm sido as repercussões destas medidas nas (im)possibilidades que oferecem à configuração das escolas enquanto “instituições inteligentes”.

Pacheco (2002, p. 27), apoiando-se em Stephen Ball<sup>1</sup>, afirma que o campo de análise das políticas curriculares “tem sido mais dominado pelo comentário e pela crítica do que pela investigação empírica”. Neste caso, não sei se poderei dizer que o conteúdo do texto que aqui apresento se situe apenas no primeiro caso pois, apesar de se tratar de uma análise, ela decorre do conhecimento que fui construindo a partir do acompanhamento das situações que se desenrolaram no quadro das medidas curriculares que tenho por referência. Trata-se, portanto, de uma análise apoiada em dados de uma investigação obtidos por observação.

## Políticas curriculares na transição de século e respectivas medidas

Em Portugal, tem sido hábito dos diversos governos que vão acedendo ao poder introduzirem medidas justificadas na intenção de resolverem os problemas que vão sendo apontados no sistema educativo, quer por organismos internacionais, quer por grupos diversos da sociedade civil portuguesa. Essas medidas, que muitas vezes acabam por ter poucas consequências pelo modo como são interrompidas ou pelos movimentos de contra-reforma que as sucedem quando as equipas governamentais são substituídas, têm veiculado um discurso que sempre aponta para a concretização de processos curriculares anunciados como capazes de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos e alunas presentes nos espaços escolares, tem familiarizado a comunidade escolar com expressões que, de tão naturalizadas, correm muitas vezes o risco de perderem o sentido que lhes devia ser atribuído e tem, em muitos casos, correspondido ao que Pacheco (2003, p. 54-55) designou por “slogans, por vezes carregados de um forte valor publicitário, de pretensas reformas”. Esta situação talvez merecesse ter em atenção a proposta feita no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI quando “insiste em recordar que demasiadas reformas em cascata acabam por matar a reforma, pois não dão ao sistema o tempo necessário para se impregnar do novo espírito, nem para pôr todos

os actores à altura de nela participarem” (Delors e *al.*, 1996, p. 24).

Debruçando-se este texto sobre medidas curriculares que ocorreram nos últimos anos, tanto nos princípios que as suportam como nos efeitos que têm gerado, à partida tenho de referir que o século XX terminou com um movimento que prometia constituir um esforço para romper com a cultura de centralização curricular que caracterizou o sistema escolar dos ensinos básico e secundário, desde a sua fundação. No entanto, esse movimento parece ter perdido expressão no início do século XXI, através de um conjunto de políticas muitas vezes tomadas contra os professores, ou pelo menos não os tendo envolvido nas decisões, e deles devolvendo imagens nem sempre positivas.

Num interessante artigo em que Bolívar (2006) traça um olhar sobre a mudança educativa e localiza os esforços que têm ocorrido no sentido de melhorar a educação escolar, este autor refere-se a três vagas que tiveram, como afirma, “incidência e tempos variáveis segundo os países”: a primeira vaga caracterizada pelas políticas de recentralização que se seguiram à “época gloriosa dos *projectos inovadores*, próprios do optimismo dos anos setenta do século XX” (*ibidem*, p. 1); a segunda vaga, de “reestruturação” que delegou “na escola e na profissionalização docente a responsabilidade básica da melhoria” (*ibidem*); a terceira vaga que põe “o foco na aprendizagem dos alunos e no rendimento da escola” (*ibidem*).

Se transportar esta análise para o que se passou (e está a passar) em Portugal, posso dizer que esta é também a sequência que tem marcado os movimentos de mudança instituídos pelas medidas das políticas educacionais. Nos anos 80 do século XX – que corresponderam ao que Steve Stoer (1986) designou por período de normalização – viveram-se políticas que se traduziram, como em outro lugar afirmei (Leite, 2003, p. 75), na institucionalização de uma reforma curricular de “separação entre a teoria e a prática, entre os decisores e os executores” e que recorreu a “processos de planificação detalhada das acções para que, posteriormente, se controlassem os processos do seu desenvolvimento”, ou seja, viveram-se políticas apoiadas em estratégias *top-down*.

Nos anos 90 ocorreu um movimento que pretendeu levar as escolas e os seus professores a identificarem as características que possuem e os problemas que têm de enfrentar e, em função desses dados, e através de redes de envolvimento local, delinearem planos estratégicos para a sua acção. Foi o período em que se aprofundou o debate sobre práticas de educação face à diversidade cultural, em que se produziu uma ampla reflexão sobre os currículos dos ensinos básico e secundário (1996/97) a partir da qual se instituiu o projecto de “gestão flexível do currículo” (1996/97), o período em que se apontou para novas concepções de educação, de currículo e de exercício profissional docente, que se veiculou um discurso de autonomia e se decretou a sua institucionalização<sup>2</sup>, que se proclamou a importância da formação contínua de professores no quadro de processos centrados nas escolas e nas realidades que as caracterizam<sup>3</sup>, e isto apenas para mencionar algumas das medidas da época e dos aspectos para que apontaram.

Predominou nesse período a ideia de que as mudanças significativas têm de partir de uma vontade forte e de um envolvimento colectivo dos reais protagonistas, tal como afirma Ana Benavente, Secretária de Estado da Educação da altura:

Sabemos que não são as ‘grandes reformas’ e as medidas oficiais formais que levam às transformações pedagógicas e escolares mais significativas e que, muitas vezes, nem passam do papel. Sabemos também que determinadas alterações, aparentemente menores (de estratégias pedagógicas, de gestão do tempo e do espaço, por exemplo), podem ser portadoras de mudanças profundas e qualitativamente significativas para a qualidade das aprendizagens” (Benavente, 2005, p. 3).

De certo modo, esta ideia que expressa Ana Benavente é coincidente com a de Bolívar e *al.* (2005) quando, na análise das políticas educativas e das suas repercussões nas identidades profissionais em professores do ensino secundário em Espanha, recorre à analogia de Cuban para afirmar que “as reformas educativas ... – em muitas ocasiões – são como furacões que passam, sem chegar a afectar significativamente o núcleo de instrução da aula”. De facto, como referirei em ponto seguinte deste texto, em Portugal, em certos casos, o que se passou foram situações que, ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, poucas mudanças geraram.

Talvez por conhecer os modos que favorecem a institucionalização de inovações, a equipa responsável pelo Ministério da Educação em Portugal, nessa década dos anos 90 (século XX), tenha optado por não organizar as mudanças através de dinâmicas que se inscrevem numa Reforma. Isto é, a equipa responsável pela administração da educação insistentemente anunciou não estar a criar uma ampla mudança do sistema educativo, em todos os seus aspectos (estrutura, fins e funcionamento), e centralmente planificada, mas antes uma mudança que era construída localmente através de projectos concebidos pelas escolas.

Neste sentido, o Ministério da Educação, no que ao ensino básico diz respeito, anunciou as mudanças a introduzir no quadro de um projecto (“projecto de gestão flexível do currículo”) que resultou de um movimento designado por “reflexão participada sobre os currículos”, e que esteve na base da reorganização curricular decretada em 2001<sup>4</sup>. A estratégia seguida apoiou-se em discursos como o que se segue:

Reformas curriculares a nível macro, com abrangência nacional, vêm cada vez mais demonstrando a sua relativa ineficácia como factores de mudança e inovação das práticas educativas” ... “As grandes reformas estão, pode dizer-se, em crise, em favor de uma crescente ênfase na instância escola, como agente de reforma, enquadrada, a nível macro” (ME/DEB, 1996, p. 4, Gestão curricular-linhas orientadoras, doc. 1).

Este discurso, de rejeição da opção por uma reforma, no que ela significa, foi de tal modo apropriado que, em artigo de um jornal de educação da época (*Correio da educação*), dois professores envolvidos no projecto da “gestão flexível do currículo” diziam:

ela “representa um momento fundamental no sistema educativo nacional por

promover não uma reforma educativa propriamente dita mas uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular e por tentar melhorar a eficácia da resposta educativa aos imensos problemas gerados na diversidade dos contextos escolares, assegurando que todos os alunos aprendam de facto mais e de modo mais significativo” (Lourenço e Martins, 2001, p. 3-4)<sup>5</sup>.

O texto destes dois professores sustenta que este modo de gerir o currículo promove uma “mudança gradual nas práticas de gestão curricular” e que nessa mudança têm papel primordial os professores, ou seja, veiculam um discurso que tem subjacente a ideia de que as mudanças não são uniformes e que cada escola as constrói de acordo com as suas características e especificidades.

A este dado posso acrescentar o conhecimento que obtive pelo lugar que desempenhei no acompanhamento desse processo de gestão curricular local<sup>6</sup> e que me permitiu constatar a diversidade de situações ocorridas em função das características das escolas nele envolvidas, das ideologias educativas das comunidades escolares e dos modos como os professores/educadores se apropriaram dos princípios que orientaram essas políticas. Enquanto algumas escolas aderiram por compreenderem “o currículo como espaço de relações de poder” (Lopes e Macedo, 2002, p 14) e por reconhecerem a necessidade de procedimentos onde esse poder fosse colectivamente partilhado, outras fizeram-no apenas na tentativa de resolverem alguns dos problemas com que se confrontavam mas sem terem clara consciência das razões que estavam na sua origem. Lembremo-nos da influência, no início desses anos 90 (séc. XX), dos estudos sócio-culturais que reclamavam a urgência da educação escolar ter em conta a diversidade das populações que tinham passado a estar presentes nas escolas portuguesas e que davam eco à ideia de que a uniformidade produz a desigualdade<sup>7</sup>.

É no quadro destas situações, que acompanhei, que concordo com Alice Casimiro Lopes quando afirma não ser possível limitar as políticas de currículo aos documentos escritos, pois elas envolvem não só os textos oficiais como os que “são produzidos nas instituições escolares e na sociedade de forma mais ampla: projectos político pedagógicos, planeamentos, planos de aulas, planos de cursos, livros didáticos” (Lopes, 2006, p. 6) e quando lembra que, para “além dos textos é preciso considerar as práticas envolvidas nas decisões relativas à selecção, organização e distribuição do conhecimento escolar” (*ibidem*).

Transpondo para aqui a visão que construí desses elementos curriculares que acompanharam o movimento das políticas de territorialização da educação – e que implicaria novos modos de trabalho pedagógico dos professores, novas relações do conhecimento escolar com os conhecimentos do quotidiano e com as experiências culturais dos/as alunos/as e o recurso a materiais pedagógicos capazes de apreenderem a complexidade das situações reais – posso dizer que nem sempre foi fácil alterar as rotinas instituídas. Limitações de ordem organizativa mas também culturas de escola e culturas profissionais dos professores estiveram na origem de dificuldades várias à concretização de um trabalho de equipa capaz de romper com o individualismo docente e com a lógica

monodisciplinar característica dos processos de ensinar e de fazer aprender (Leite, 2005). E essa situação justifica que aqui se analisem as intenções dessas medidas de territorialização nos caminhos que têm sido apontados para a configuração do currículo e para o exercício docente.

### **Das intenções das medidas de territorialização da educação**

Uma análise das medidas de política curricular que apontam para uma territorialização, da educação e que por isso têm nas suas intenções conferir poder de decisão aos territórios locais e aos seus agentes, exige que se recorde que a tradição em Portugal é a de um sistema centralizado que, ao longo dos anos, foi legitimando a existência do que João Formosinho designou pela cultura de “currículo de tamanho único e pronto a vestir” (Formosinho, 1991). Foi esta cultura escolar que foi impondo como natural a existência de um currículo uniforme para todo o território português, que detalha em pormenor todos os seus elementos e os modos de os concretizar para que os professores o cumpram rigorosamente tal como é por outros concebido.

Como é evidente, um currículo deste tipo, não podendo ter em conta as situações concretas onde vai ser desenvolvido, e ao ser configurado em função de um “aluno-médio-tipo”, um aluno virtual e não os alunos e alunas reais, cria condições para que nele não sejam incluídos todos e todas aqueles/as que não se encaixam nesse perfil determinado. É por esta razão que tenho questionado (Leite, 1997, 2002, 2003) a qualidade de um currículo que é completamente construído nas costas dos professores, ou que não os tem como parceiros, e que os concebe como meras correias de transmissão do que é prescrito de forma universal.

Diga-se, pois, que foi no quadro desta situação que muitos de nós, professores e académicos, recebemos com muito entusiasmo e com algum optimismo as medidas da política curricular que no final dos anos 90 do século XX (1997) apontavam para processos de autonomia, de territorialização e de gestão curricular local e que eram apresentadas na intenção de “envolver os estabelecimentos de ensino na identificação dos problemas e dotá-los de maior autonomia na gestão do currículo” (despacho nº 4848/97, de 30 de Julho). Lembremo-nos que estes princípios, embora novos, em Portugal, ao nível dos discursos legais, tinham vindo a fazer parte das reivindicações de muitos professores e educadores, e de algumas associações que os representam, desde o final dos anos 70, isto é, desde a fase que se pretendeu fazer da escola uma instituição democrática.

Desde essa altura, começaram a ouvir-se críticas à existência de currículos centralizados, emanados da administração central numa lógica de uniformização uniformizante, que ignora as realidades e os agentes educativos locais, que pretende educar todos como de apenas um se tratasse e que desacredita da capacidade dos professores assumirem funções na configuração do currículo.

Embora não tendo como objectivo, neste texto, debruçar-me sobre o que caracterizou a educação e o currículo escolar nesses anos 70 que se seguiram à revolução de Abril de

1974, devo lembrar o que foram, na altura, as reivindicações dos “militantes pedagógicos” para se fazer das escolas locais de decisão curricular e dos professores agentes dessas decisões, e as críticas que foram tecidas às possibilidades de um sistema centralizado responder positivamente ao desafio de uma “escola para todos”. Como em outro lugar afirmei (Leite, 2000a), na defesa de uma “escola para todos”, estes “militantes pedagógicos” criticaram o facto de se definir à escala nacional um currículo fechado em todos os seus elementos – porque determina para todas as escolas e para todas as situações o mesmo tipo de objectivos, conteúdos e experiências curriculares -, criticaram o facto de se apontar para um trabalho pedagógico dos professores que se organiza em torno de materiais únicos para todo o território nacional, e criticaram o recurso a uma organização do tempo escolar rígida, num culto do unívoco e de indiferença às diferenças.

Compreende-se, portanto talvez, as razões porque estes “militantes pedagógicos” aderiram entusiasticamente aos discursos que o Departamento do Ensino Básico do Ministério da Educação Português veiculou no sentido da territorialização da educação e do currículo. Estes discursos, que apontavam para a valorização do local, constituíram, para aquelas e aqueles educadores que os aguardavam, um incentivo para, em conjunto com outras instituições da comunidade, e através de redes sociais de mobilização colectiva e partilhada, se envolverem na educação das crianças e dos jovens que frequentavam as suas escolas.

Alerte-se, no entanto, que este discurso de territorialização da educação foi associado a processos de administração educacional e a processos de gestão do currículo, servindo de justificação para que se atribuíssem às escolas e aos professores/educadores responsabilidades pela melhoria da qualidade da educação oferecida e vivida pelas crianças e jovens, e que garantiriam, por isso também, uma melhoria do desempenho da administração central realizada pelo Ministério da Educação. O que estou a afirmar é que as medidas de territorialização, tendo como objectivo incentivar as escolas e os profissionais que nelas trabalham a recontextualizarem o currículo prescrito a nível nacional às realidades locais, conseguiriam assegurar o desenvolvimento de projectos que contemplassem as situações e os actores a que esse currículo se destina, assegurando, por isso também, mais possibilidades de sucesso da administração educacional.

O texto do despacho que incentiva as escolas a envolverem-se neste processo de recontextualização do currículo nacional apontou para a:

possibilidade de cada escola organizar e gerir, autonomamente, o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos e no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais” (ponto 1 do anexo ao despacho nº 9590/99, de 14 de Maio).

Como é evidente, este exercício de adequação do currículo nacional, de modo a

recontextualizá-lo em função das situações onde é desenvolvido, implica quer o domínio, por parte dos professores/educadores, de uma autonomia profissional que permita ter o controlo das situações, quer a existência de condições que o viabilizem, admitindo, tal como em outro momento enunciei (Leite, 2005, p. 22), que “a autonomia significa ... uma menor dependência relativamente a directrizes exteriores mas uma maior dependência em relação ao contexto em que se está inserido e aos objectivos que se desejem para a acção”.

O que estou a sustentar é que a territorialização implica a existência, a nível local, de redes de relação inter-institucionais e inter-pessoais que, em parceria, definam planos estratégicos antes apenas da responsabilidade da administração central. Ora é precisamente a este nível que se colocam algumas dificuldades, como à frente enunciarei mas que, para já, posso referir passarem, quer pelo que exige qualquer trabalho colectivo em que, forçosamente, estão presentes interesses diversos, quer pelo que isso implica ao nível dos tempos da escola e dos tempos dos professores/educadores.

Como até agora indiciei, o conceito de territorialização da educação, que em Portugal passou a circular amplamente nos finais do século XX, teve as suas raízes nas críticas à centralização das decisões curriculares e nas posições de académicos que reclamavam maior autonomia para as escolas e mais possibilidades de decisão para os professores/educadores. Alertava-se, no entanto, tal como o fez Nóvoa (1992: 18), para que a descentralização “não pode ser confundida com uma dinâmica que se limite a reproduzir ao nível regional as lógicas burocráticas e administrativas do poder central, acrescentando novos espaços de regulação e de controlo”.

Na verdade, a ideia subjacente à territorialização em que acreditaram, pelo menos, alguns e algumas dos/as que apoiaram o processo de gestão curricular local era que a descentralização não podia corresponder a uma leve descentralização organizacional que se estructure em processos de desconcentração do poder central mas em que este continua a exercer um controlo apertado sobre as instituições e os actores educativos locais. Partiu-se da crença que o processo de territorialização curricular ofereceria melhores condições para a existência de práticas educativas e colectivas que conferissem novos sentidos à escola e à formação vivida no seu interior. No entanto, passados alguns anos desde que esta medida existiu em projecto<sup>8</sup> e em texto de lei<sup>9</sup>, pode concluir-se que o que aconteceu foi, de um modo geral, uma descentralização mais da ordem da desconcentração (o que tem sido designado por uma centralização desconcentrada), do que uma real atribuição de autonomia curricular às escolas e aos professores. Em 2005/06, em Portugal, o Ministério da Educação apenas tinha celebrado um contrato de autonomia com uma escola.

Quando reclamo a necessidade das escolas e dos profissionais que nela trabalham gozarem de autonomia, não estou a querer apontar para processos de total independência curricular das escolas face a um poder central ou a uma administração regional da educação. Estou, sim, a pretender que as escolas e os seus agentes sejam reconhecidas/os como parceiras/os dos processos de gestão do currículo e a desejar ver criadas condições para que sejam mobilizados nos projectos curriculares processos de reflexão que cada instituição faça sobre si e sobre as práticas que institui. Por isso, e como é evidente, para que as escolas sejam lugares de decisão curricular, é necessário que sejam reconhecidas



como espaços de autonomia pedagógica e de gestão do currículo, mas também é necessário que os professores/educadores queiram e saibam assumir profissionalmente essa autonomia.

É no quadro destas ideias que tenho desenvolvido o conceito de “escola curricularmente inteligente” (Leite, 2000b, 2003) querendo com ele significar uma “instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (Leite, 2003, p. 125).

Como se depreende, para que estes princípios sejam cumpridos, é necessário que os professores/educadores tenham conhecimentos da ordem da organização e gestão curriculares, conhecimentos sobre o contexto em que a escola está inserida e que vivenciem dinâmicas de um trabalho colectivo que permita a concepção e o desenvolvimento de estratégias de acção que se regem por uma intencionalidade comum, e que dão coerência ao fazer educativo de cada um. E continuo a considerar que é a este nível que se colocam muitas dificuldades, quer porque impera ainda um clima de desconfiança sobre as possibilidades das escolas e os seus professores serem capazes de a concretizar, quer porque ela é extremamente exigente pelo que implica.

Foram situações próximas das que aqui tenho apontado que encontrei quando, em 2004, interroguei por inquérito escrito um conjunto de professoras e professores sobre as vantagens e os inconvenientes que encontravam no processo de gerir o currículo através de um projecto curricular local. O que foi enunciado situou-se, principalmente, ao nível das dificuldades de concretização. Como em outro lugar dei conta (Leite, 2004), foi dito: há “dificuldade de concretizar”, “horários desencontrados”, “dificuldade em reunir”, é “difícil de conceber”, “a articulação interdisciplinar nem sempre é possível”, “é difícil adequar um tema às várias disciplinas sem entrar ‘à pressão’”, “é difícil articular todos os intervenientes”, “na prática não funciona; regista-se tudo muito bem no papel que, posteriormente, ninguém utiliza”, “ao longo do tempo, os professores vão esquecendo o que fizeram ou o que ficou escrito no papel”. E é em função desta situação que reafirmo a importância dos professores, na sua formação, se prepararem para a recontextualização das directrizes nacionais e para a aprendizagem de trabalho pedagógico num diálogo intercultural.

Alice Casimiro Lopes, em artigo que publicou nesta mesma revista, apoiando a tese de Stephen Ball da possibilidade dos conceitos de recontextualização e hibridismo se articularem nos processos de produção das políticas curriculares, sustenta que por intermédio da recontextualização “é possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a acção de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis” (Lopes, 2005, p. 55). Na verdade, uma análise quer dos modos como foram apreendidas as mudanças curriculares instituídas pelo processo de gestão curricular local (do movimento de territorialização curricular), quer das

reações que estão a ser geradas pelas medidas do ministério da educação português em 2005-06, revela a enorme influência que têm esses aspectos e as variações locais que sofrem as medidas instituídas.

Há que reconhecer que a quantidade de tarefas em que os professores e professoras se encontram envolvidos/as, bem como a cultura que caracteriza os quotidianos escolares e o exercício profissional docente, empurra-os/as muitas vezes para práticas curriculares de continuidade que tentam revestir de uma nova retórica legitimada no quadro de concepções educativas que apontam para um maior protagonismo do local. Quero com isto dizer que existem dificuldades institucionais para que as escolas, enquanto organizações inteligentes, reflectam colectivamente sobre si e sobre as práticas que instituem, e para que, numa voz comum, mobilizem essa aprendizagem em intervenções que envolvam e comprometam toda a comunidade na construção de um futuro que melhore a aprendizagem e a formação das crianças, jovens e adultos que as frequentam.

Ninguém pode ficar indiferente às taxas elevadas de abandono escolar, aos baixos níveis de escolarização que ainda marcam a população portuguesa, principalmente quando comparadas com os potenciais concorrentes da União Europeia, aos casos de pobreza, de desigualdades sociais e de exclusão que afectam determinados grupos sociais como se tratasse de uma infecção bacteriológica de que não se consegue sair. O próprio *Relatório Mundial sobre a Educação 2000* publicado pela UNESCO foca, de novo, o direito humano à educação propondo que a comunidade mundial reflecta sobre o compromisso com este direito e se envolva na intensificação de esforços para concretizar uma educação para todos. No entanto, não se pode atribuir à escola e aos seus profissionais a tarefa de sozinhos resolverem os problemas da sociedade. E, às vezes, é isso que parece que está a acontecer. Há que reconhecer que muitos destes problemas reclamam políticas públicas da ordem do social, cabendo à escola, nessa intervenção articulada, a tarefa de ensinar, de fazer aprender e de colaborar na educação global.

Na tese em que me estou a basear, é evidente que tenho em mente que o currículo escolar tem de ser ampliado a valores de cidadania e a objectivos sociais. Mas, tal como aponta Kemmis (1988, p. 96), tem de ser claro que “a escolarização toma parte nos processos de mudança social, em primeiro lugar, através dos conteúdos ensinados e apreendidos ... e, posteriormente, mediante a educação social mais explícita”. Daí a importância de se investir numa discriminação positiva de alunos pertencentes a meios menos socializados com o saber escolar ou que se encontram em situações de desvantagem por razões económicas ou de isolamento e na institucionalização de apoios aos docentes para que, adequadamente, sejam cobertos aspectos de cariz social.

A experiência tem-me demonstrado o peso que as rotinas geram e o desestímulo que por vezes reina junto de colegas, professores, que nem sempre conseguem captar o entusiasmo dos alunos ou que, apesar de investirem fortemente no bom exercício profissional, não emergem do anonimato para que a todos empurra a escola de massas. É na intenção de permitir a existência de apoios à inovação, de ampliar as representações que por vezes se tem dos projectos quando para eles se parte, mas também de exercer algum efeito clínico que impeça situações de desentusiasmo, que tem sido proposto o recurso a

assessorias externas que, funcionando na lógica do um “amigo crítico” (Leite, 2002, 2003), se envolve com a escola e os seus agentes na reflexão sobre as situações, trazendo “apports” para que esses agentes tomem as suas próprias decisões. No entanto, olhando as políticas que têm sido tomadas para a educação em Portugal, uma vez mais fico com a sensação de quão distante está este discurso das possibilidades da sua concretização.

Em estudo em que analisámos (Leite e Fernandes, 2002) reacções de professores à reorganização curricular do ensino básico e às práticas que ela implica, constatámos existirem situações de oposição ou de dificuldade, mas também situações de adesão. E constatámos que estas últimas estavam mais presentes nos professores que anteriormente tinham vivido a dinâmica e o entusiasmo do projecto de “gestão flexível do currículo”, isto é, de um projecto a que voluntária e colectivamente aderiram e cujos caminhos foram construindo e reflectindo com o recurso de apoios para isso instituídos. É por isso que continuo a acreditar nas possibilidades que decorrem de práticas que envolvem os professores/educadores em processos de análise colectiva apoiados em climas emocionais que disponibilizam para uma contínua procura de melhores intervenções.

## **Reflexões finais**

Bolívar e *al.* (2005, p. 46), na argumentação da necessidade de se promover uma redefinição da identidade profissional dos docentes que se reconfigure a partir de processos sociais com capacidade instituinte, e partindo do princípio que o ofício de ensinar tem de mudar, alerta para que estas mudanças que exigem uma “profissionalidade ampliada não compatível com a gramática básica que organizou desde a modernidade (as escolas) ... necessita de uma nova estrutura organizativa do trabalho quotidiano para que o entusiasmo e o compromisso inicial não cheguem a esgotar-se”. De facto, as medidas tomadas pelo Ministério da Educação neste último ano (2005/06) têm empurrado os professores e professoras para situações que fazem perigar o entusiasmo pela profissão e têm ajudado a construir uma imagem social dos docentes muito pouco positiva. Não é por acaso que nos jornais diários portugueses é cada vez mais frequente ler relatos de professores que dão conta deste descontentamento.

Para referenciar o teor desses relatos, cito aqui apenas dois deles, mas que retratam o conteúdo e o tom que tem marcado quase todos eles<sup>10</sup>. Escrevia a 6 de Janeiro de 2006 no jornal *Público* um professor: “quem foi que matou a alegria de sermos professores?” e explicava este desentusiasmo pelo modo como estava a ser tratado por uma ministra que “desconhece o terreno dos ensinos básico e secundário” e “vem espalhando a morte sem nos ouvir”. A 24 do mesmo mês, no mesmo jornal, um outro professor, com o título “desabafo de um professor”, descreve os sacrifícios a que o obrigou a profissão que exerceu durante 31 anos (sacrifícios esses que passaram por mudança anual de escola, de localidade de trabalho e, portanto, de residência, indefinição face a uma carreira, etc., etc.), mas onde permaneceu “por opção e não por nada mais saber fazer”, sendo hoje confrontado com ideias que acusam os professores de “privilegiados que muito ganham e pouco fazem” e por

medidas dos governantes da educação de “congelamento da progressão na carreira, aumento do tempo de serviço para a reforma, mais tempo de permanência na escola ... para além de outras que não-de vir”. E face ao que se está a passar, desabafa que, se recuasse 31 anos, talvez tivesse optado por outra profissão.

Na verdade, aquilo a que tenho assistido dá conta da revolta de muitos dos professores pelo modo como estão a ser tratados e pela imagem social que deles está a ser passada. Poder-se-á dizer que algumas dessas medidas eram urgentes mas tem de se reconhecer que foram tomadas talvez de modo pouco inteligente, não cumprindo a regra de ouro da institucionalização de qualquer inovação, que é envolverem e comprometerem os/as professores/as.

Zabalza (2000), na enunciação dos desafios para uma escola de qualidade, refere-se à “combinação entre prazer e trabalho”, lembrando que a importância de nos sentirmos bem no que fazemos, pois “o trabalho como pressão ou como castigo não só produz efeitos destrutivos sobre o próprio trabalhador como afecta muito negativamente a sua produtividade e a qualidade do seu trabalho” (*ibidem*, 45).

De facto, neste início da segunda metade da primeira década dos anos 2000, quando se pensava existirem talvez condições para aprofundar algumas das medidas curriculares que com a mudança governamental anterior tinham ficado esmorecidas, a nova equipa do Ministério da tutela da Educação apresentou-se com um conjunto de intervenções que têm feito cair sobre as escolas e os professores a responsabilidade da resolução dos problemas da sociedade e do sistema escolar e que têm tido fortes repercussões no que pode ser designado pelo “mal-estar docente”.

A imposição do prolongamento de horário escolar, a obrigação dos professores substituírem colegas em falta, enfrentando alunos que não conhecem e em aulas de disciplinas que não são as suas, têm gerado reacções muito negativas na classe docente, situações de desprazer pela profissão e debates pouco construtivos para a imagem dos professores. No momento em que estou a escrever este texto (fim do mês de Maio de 2006), a Ministra da Educação, numa das sessões<sup>11</sup> que pretendem comemorar os 20 anos da publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo Português – e que irão constituir o Debate Nacional sobre Educação –, afirmou que a pouca qualificação dos jovens portugueses se devia ao tipo de trabalho das escolas e dos professores que, como disse, “não se encontra ao serviço dos resultados e das aprendizagens”. Ao mesmo tempo, a equipa Ministerial, através do Secretário de Estado, anuncia que a avaliação dos professores passará a ser feita em função dos resultados dos estudantes nas provas de exames nacionais e pelas opiniões recolhidas pelos pais e encarregados de educação.

Como é evidente, a primeira acusação, para além de ser injusta para muitos dos professores que conheço e que se esforçam para que os seus alunos aprendam (mesmo quando estes não querem) traduz algum simplismo das causas que levam ao insucesso escolar. Depois de se ter aceite, no final dos anos 50 (séc. XX), que a causa do insucesso escolar residia nos Q.I.s (quocientes de inteligência) dos estudantes, nos anos 60 que era devido ao “handicap” sócio-cultural das famílias e nos anos 90 que as causas eram diversas, passando também pela escola pela forma como se organiza e selecciona o conhecimento,

esta equipa ministerial parece ter em mente – e passa socialmente a ideia – que a responsabilidade é apenas dos professores.

Quanto ao anúncio do modo como passarão a ser avaliados os professores e das consequências que terá na carreira e nos vencimentos docentes<sup>12</sup>, já começou a surgir um elevado número de reacções negativas que lembram as situações diversas das escolas e das características das populações que as frequentam, que apontam para os efeitos que poderá vir a ter na aceitação das inscrições de estudantes – numa escola que é pública – e que se indignam pela imagem que na opinião pública está a ser dada dos professores. Já é dito “a continuar por este caminho não têm escola que resista, nem professores que não queiram a qualquer custo abandonar o ensino”<sup>13</sup>.

É por tudo isto que considero difícil, no estado a que chegou a situação, conseguir-se que o colectivo dos professores portugueses se reconcilie com algumas das medidas que têm sido tomadas e por algumas acusações que lhes têm sido feitas. Apoio, no entanto, Nóvoa (1999, p. 147) quando afirma que “é preciso levar a cabo uma reabilitação social da profissão docente”, em que “os professores ocupem um espaço mais dinâmico (e menos defensivo) a respeito das mudanças em curso” e em que descubram uma “identidade colectiva”.

Como ao longo deste texto fui enunciando, esta é uma das dificuldades que se colocam quando as escolas e alguns professores, professoras e educadoras/es querem mobilizar o seu potencial de inteligência na organização de intervenções educativas consentâneas com as situações profissionais que vivem. Apesar disso, há quem esteja a conseguir essa mobilização e há também casos em que estas medidas curriculares não trouxeram o clima negativo a que atrás me referi. Conheço situações em que as assessorias provenientes de municípios criaram redes de apoio geradores de soluções reconhecidamente positivas face a situações que, em outros casos, são problemáticas. E é esta contradição, decorrente de modos distintos de mobilizar e envolver os professores, que nos obriga a não ficarmos indiferentes às medidas políticas com que os governos vão marcando a educação.

## **Notas**

<sup>1</sup> BALL, Stephen (1990). *Politics and policy making in education*, London: Routledge.

<sup>2</sup> Este discurso teve a sua maior visibilidade legal através do decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que definiu o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino público da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e dos agrupamentos de escolas.

<sup>3</sup> Esta formação é definida pelo decreto-lei nº 274/94, de 28 de Outubro, que altera o decreto-lei nº 249/92, de 9 de Novembro. Em 1996, o decreto-lei nº 207/96, de 2 de Novembro, estabelece regras para a formação contínua que continuam a insistir na lógica da formação centrada nos problemas reais.

<sup>4</sup> A reorganização curricular do ensino básico foi definida pelo decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

<sup>5</sup> J. P. N. Lourenço e V. M. T. Martins (2001). “O professor: motor dinâmico das práticas curriculares para o 3º milénio”, in *Correio da educação*, nº 78, 21 Maio, 2001, pp. 3-4.

<sup>6</sup> O Departamento do Ensino Básico/Ministério da Educação estabeleceu um protocolo, a nível nacional, com 8 professores do ensino superior, de instituições diversas, para que funcionassem como redes de apoio às

escolas e aos professores na concretização dos processos de gestão curricular, tendo sido eu um dos elementos desse grupo.

- <sup>7</sup> Alice C. Lopes e Elisabeth Macedo, numa análise do pensamento curricular no Brasil, concluem que, no início dos anos 1990, “os estudos em currículo assumem um enfoque nitidamente sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico até então dominante” (Lopes e Macedo, 2002, p. 14). Afirmam que “os trabalhos buscavam, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder” (*ibidem*). Em Portugal, pode dizer-se que ocorreu algo de muito semelhante à situação tipificada por estas autoras, fazendo inclusivamente muitas vezes esquecer enfoques em questões do que costuma ser designado por “trabalho de sala de aula”.
- <sup>8</sup> O projecto designado por “gestão flexível do currículo” foi implementado pelo despacho 4848/97.
- <sup>9</sup> A reorganização do currículo foi definida para o ensino básico pelo decreto-lei nº 6/2001 e a revisão curricular do ensino secundário pelo decreto-lei nº 7/2001, entretanto apenas concretizada em 2003.
- <sup>10</sup> Estes relatos têm convivido com um discurso de sentido oposto, que acusa as Ciências da Educação de veicularem um discurso romântico e do “eduquês” e por veicular princípios que afastam a escola da sua única missão: instruir.
- <sup>11</sup> Estou a referir-me à sessão promovida pelo Conselho Nacional da Educação – entidade encarregada das comemorações dos 20 anos da Lei de Bases do Sistema Educativo Português – que decorreu no Fórum da Maia em 29 de Maio de 2006.
- <sup>12</sup> É anunciado que os vencimentos dos professores passarão a ser diferenciados em função das avaliações e que os professores com avaliações menos positivas poderão ser obrigados a sair da profissão.
- <sup>13</sup> Afirmção feita por Eduardo Prado Coelho, no jornal diário *Público*, onde mantém uma coluna diária (29 de Maio, 2006, p. 8).

## Referências

- BENAVENTE, A. (2005) A escola, currículo e aprendizagens: questões actuais. Conferência apresentada no Seminário Educação, Currículo e Formação de Identidades, CIIE/FPCE-UP, (mimeo).
- BOLÍVAR, A. et al. (2005) Políticas educativas de reforma e identidades profissionais: el caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 45, nov., 23. <http://www.doaj.org>
- BOLIVAR, A. (2006) Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In: LEITE, C. & LOPES, A. (orgs) *Educação, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições ASA.
- DELORS, J. et al. (1996) *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. (1991) Prefácio. In: MACHADO, F. e GONÇALVES, M.F. *Currículo e desenvolvimento curricular*. Porto. Edições ASA, 7-10.
- KEMMIS, S. (1988) *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Ed. Morata.
- LEITE, C. (1997) *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Tese de doutorado. FPCE Universidade do Porto, mimeo.
- LEITE, C. (2000a) Um olhar sobre a reorganização curricular do ensino básico. *A página*, Jun.
- LEITE, C. (2000b) A figura do ‘amigo crítico’ no assessoramento /desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. *Actas do 5º Congresso da SPCE*. 95-100.
- LEITE, C. (2002) *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- LEITE, C. (2003) *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. (2004) Para que serve o Projecto Curricular de Turma? *Correio da educação*, 177, fev.
- LEITE, C. (2005) A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto. Porto Editora, 15.32.
- LEITE, C. e FERNANDES, P. (2002) Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In: ME/DEB. *Gestão flexível do currículo. Reflexões de formadores e investigadores*, 41-62.
- LOPES, A.C. e MACEDO, E. (2002) O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A.C. e MACEDO, E. (orgs.), *Currículo: debates contemporâneos*, São Paulo. Cortez, 13-54.
- LOPES, A.C. (2005) Política de currículo: Recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*, 5, 2, 50-64. <http://curriculosemfronteiras.org>
- LOPES, A. C. (2006) Política de currículo: lutas para definir o conhecimento escolar. *III Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares*, Braga, mimeo.
- MACEDO, E. & BARREIROS, D. (2006) Pensando a diferença nos currículos. Anais do XIII ENDIPE (cd-rom).
- NÓVOA, A. (1992) Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 13-33.
- NÓVOA, A. (1999). “La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, dez., 102-108.
- PACHECO, J.A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (2003) O que se decide sobre currículo. In: SOUSA, O. e RICARDO, M.M. (orgs). *Uma escola com sentido. O currículo em análise e debate*. Lisboa. Edições Universitárias Lusófonas, 51-62.
- RELATÓRIO MUNDIAL sobre a Educação 2000 (2000). *O direito à educação. Uma educação para todos durante toda a vida..* Porto: Edições ASA.
- STOER, S. R. (1986) *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- ZABALZA, M. (2001) Desafios para uma escola de qualidade no próximo milénio. Livro de Actas IX Jornadas Pedagógicas/III Transfronteiriças: *Educação intercultural: utopia ou realidade?*. Associação Nacional de Professores (Castelo Branco), 17-47.

### **Correspondência**

**Carlinda Leite**, Professora da Universidade do Porto, Porto, Portugal.  
E-mail: [crleite@iol.pt](mailto:crleite@iol.pt)

---

Texto publicado em [Currículo sem Fronteiras](#) com autorização da autora.

---