



REFERENCIALIDADES
EM EDUCAÇÃO

Pers_pec_tivar Educa_ção

REVISTA PARA EDUCADORES

nº10/11

PUBLICAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA

Pers pec tivar Educa ção

Propriedade:

-Associação Santa Maria
Rua Guerra Junqueiro, 597, 4150-389 Porto
-Escola Superior de Educação de Santa Maria
Av. da Boavista, 601, 4100-127 Porto

Tel: (351) 226 054 730/1
Fax: (351) 226 053 671
e-mail: esesm@asm-mail.pt
Empresa jornalística/editorial,
inscrita com o n.º 218184, de 94/05/02

Directores: Isabel Carvalho; Ernesto Campos

Coordenadores: Isabel Rebelo

Conselho Editorial: Gabinete de Estudos e Intervenção
Educativa da Escola Superior de Educação Santa Maria

Comissão científica:

António Manuel Godinho da Fonseca
Ernesto Marques Campos
Luís Alberto Marques Alves
Maria Adília Marques da Silva
Maria Helena da Cruz Viegas Mateus
Maria Isabel Gonçalves de Carvalho

Apoio Administrativo: Associação Santa Maria

*Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos
autores, não coincidindo necessariamente com as opiniões
do conselho editorial.*

*É permitida a reprodução dos artigos publicados, para fins
não comerciais, desde que indicada a fonte e informada a
 direcção da revista.*

Tiragem deste número: 750
Desenho gráfico: José Osswald

Preços e assinaturas:

Avulso: 6,00€

Assinatura (3 números):

	particulares	instituições
Portugal:	15,00€	15,00€
Brasil /palop: . . .	21,50€	25,00€
Europa /UE:	25,00€	30,00€
Outros Países: . . .	30,00€	35,00€

Para assinaturas ou para encomendas de
números individuais, contactar o:
Gabinete de Estudos e Intervenção Educativa
Av. da Boavista, 601, 4100-127 Porto
Tel: (351) 226 054 730/1
Fax: (351) 226 053 671
e-mail: esesm@asm.mail.pt

Indicar nome, morada e código postal. No caso de pedidos
individuais, indicar o número e a quantidade de exempla-
res pretendidos. Para as assinaturas, indicar o número a
partir do qual se deseja fazer a assinatura. Emitir o cheque
ou vale-postal à ordem da Associação Santa Maria.

Apoio do Programa Operacional Ciência, Tecnologia, Inovação do
Quadro Comunitário de Apoio III

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR



PORTO
Câmara Municipal

De um Projecto Nacional a um Projecto Local – que Lugar para as Orientações Curriculares?*

Carlinda Leite**

Nesta intervenção o que me proponho fazer é partilhar algumas das questões que me têm sido colocadas por educadoras de infância, quer no âmbito das disciplinas que lecciono na licenciatura em Ciências da Educação, e que estão relacionadas com questões de educação e currículo, quer no âmbito da formação contínua de educadores e professores, quer ainda das equipas de projectos em que estamos envolvidas com várias escolas. E, dessas questões, as que têm sido mais frequentes estão relacionadas com conceitos de currículo e com o lugar da educação pré-escolar na actual reorganização curricular do ensino básico e nos projectos que estão a ser desenvolvidos pelos Agrupamentos de Escolas para a gestão local do que é prescrito a nível nacional.

No resumo em que apresento esta comunicação digo que nos últimos tempos, no domínio da educação básica, tem vindo a ser reforçado o discurso da escola como espaço de decisão e têm vindo a ser propostas dinâmicas que concebem o currículo prescrito a nível nacional como um projecto flexível que tem de ganhar sentido localmente. Digo ainda que, estes discursos, sustentando a importância dos professores assumirem papéis activos no currículo, apontam para que estes se envolvam na concepção e desenvolvimento de projectos curriculares que recontextualizem e reconfigurem localmente o currículo nacional.

É precisamente aqui que reside uma das primeiras questões que me proponho reflectir e que posso traduzir do seguinte modo:

Como se explica a existência, a partir do 1º ciclo do ensino básico, de um movimento de descentra-

lização quando, na educação pré-escolar, parece ter acontecido um movimento de sentido contrário?

É sabido que, até ao final dos anos 90 (1997), a educação pré-escolar, contrariamente ao que acontecia nos outros níveis educativos, não estava sujeita a uma tutela curricular centralizadora, o que permitia a cada instituição definir o seu próprio projecto curricular (designado, muitas vezes, por projecto educativo de jardim e projecto pedagógico de sala), projecto esse definido de acordo com o modelo a que aderiam as profissionais nele envolvidas.

Porquê, então, ter-se caminhado no sentido de uma orientação curricular comum, prescrita pelas orientações curriculares, quando nos três ciclos da educação básica se pretendem instituir percursos de diferenciação ao currículo nacional?

Corresponderá, a existência de orientações curriculares, definidas centralmente, a um retrocesso na liberdade das instituições de educação pré-escolar? Como podem conviver as opções e os projectos locais com as orientações curriculares nacionais?

Devo dizer que, antes da publicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, várias vezes nas aulas em que se falava de currículo, algumas educadoras de infância me disseram que, no caso da educação pré-escolar, não havia currículo. E quando eu lhes perguntava o que faziam do ponto de vista profissional, porque o faziam e como o faziam, apercebia-me que havia ali uma intenção bem definida, e que justificava as acções que desenvolviam e o trabalho que realizavam com as crianças. Apercebia-me que existia

* Conferência proferida nas IV Jornadas Perspectivar Educação – “Referencialidades em Educação”

** Departamento de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

um plano organizativo da acção pedagógica e que as educadoras se envolviam no acompanhamento do plano realizado e na reflexão do seu desenvolvimento e dos efeitos que iam sendo gerados nas crianças. Enfim, posso dizer que se sentia a existência de um currículo vivido como um projecto de formação das crianças concretas com que aquelas educadoras trabalhavam e que tinha como intenção permitir que realizassem aprendizagens sistemáticas, as definidas na instituição, e desenvolvessem competências de ordem pessoal e de vivência social. O que não existia, de facto, era um currículo que prescrevesse conteúdos e tempos para os trabalhar.

Se assim era, e se actualmente na educação básica, pelo menos ao nível dos discursos que se vão produzindo, aponta para a flexibilidade do currículo nacional e para que se entenda esse currículo como um projecto, *que sentido faz existirem orientações curriculares nacionais?*

O debate de argumentos entre opções por um currículo nacional ou por um currículo local tem animado várias sessões e várias produções académicas. De um lado, estão os que consideram que as crianças de grupos menos familiarizados com a cultura escolar e a cultura erudita e as crianças dos meios rurais do interior, ao serem sujeitas a um currículo local ficariam aprisionadas nas suas experiências culturais e nos seus conhecimentos. Argumentam que a introdução no currículo de conteúdos e actividades ligadas a regionalismos e a problemas locais só serve para tornar ainda mais diferentes os alunos e agravar as situações de desigualdade. Argumentam ainda que, se o ME não definir linhas de acção, cada escola andarà à deriva ou acabará por ser subjugada pelo mercado livreiro que acabará por definir um currículo a seguir e imposto através dos seus manuais.

Do outro lado, estão os que defendem que só quando for a própria escola ou instituição, de forma autónoma, a delinear os seus próprios planos e programas curriculares se conseguirá dar resposta às especificidades locais e se conseguirá valorizar e interessar os alunos. Argumentam que a imposição de um currículo nacional, pela sua própria natureza, tenderá para a uniformização.

Bem, provavelmente, ambos os tipos de argumentos colhem a nossa adesão. Mas, será que as Orientações Curriculares estão do lado da prescrição de um currículo uniforme e uniformizante? Será este o sentido que tem sido dado às orientações Curriculares?

A resposta a estas perguntas os colegas da educação pré-escolar conhecem-na da vossa própria experiência. Pela minha parte, não conheço qualquer situa-

ção de educação que faça delas um espartilho. Quando elas foram publicadas (em 1997), foram apresentadas na intenção de constituírem uma referência geral e um apoio para a intervenção dos profissionais da educação pré-escolar.

A directora do DEB, à data (ela própria com uma formação de base de educadora de infância) afirmou (em 2000): “não pretendíamos criar ou impor um currículo ou um programa para o pré-escolar. Isso não faz sentido”. Por outro lado, e como foi amplamente expresso, as Orientações Curriculares pretenderam também “induzir uma ‘coerência profissional’ e uma maior afirmação e visibilidade social da educação pré-escolar, bem como facilitar a comunicação entre parceiros educativos, concorrendo para a promoção da qualidade na educação pré-escolar” (Godinho, 2002: 50)¹. É dito que não se pretende que a educação pré-escolar “se centre na preparação da escolaridade obrigatória, mas que garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida” (ME/DEB, 1997: 93).

Por isso, em minha opinião, aquilo que poderia parecer um movimento de sentido contrário entre o que está a acontecer na educação básica e o que aconteceu em 1997 na educação pré-escolar, não parece conter grande contradição. Mesmo adeptos de um currículo local têm vindo a afirmar a importância da constituição de processos curriculares locais a partir de princípios comuns estabelecidos nacionalmente. Provavelmente, o que até muitas vezes acontece é que as orientações curriculares não tiveram o impacto desejado ao nível de induzir uma coerência comum à educação pré-escolar. E isso também não é positivo.

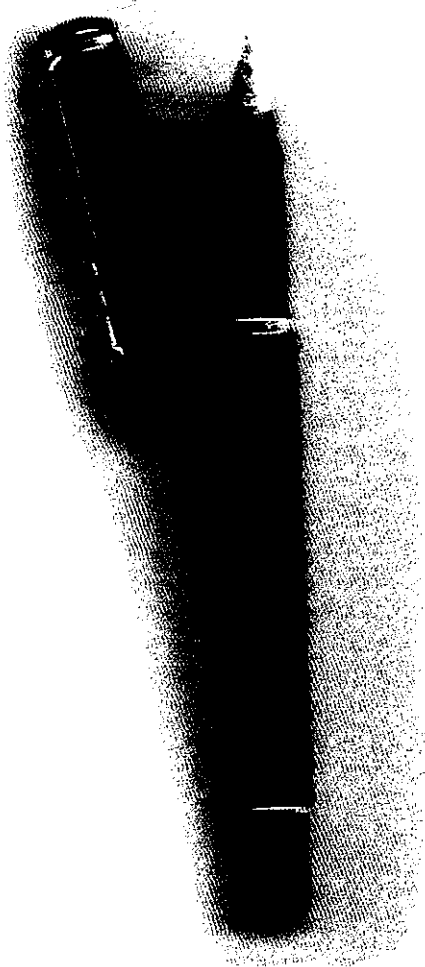
Outro aspecto que gostaria aqui de reflectir é o que se prende com o *lugar da educação pré-escolar na educação básica e na sua organização curricular*. A partir do momento que houve a inserção de alguns jardins de infância nos Agrupamentos de Escolas, algumas colegas *questionam se também elas, educadoras de infância, têm de conceber um projecto curricular de turma, tal como acontece no 1º ciclo*.

Para tentarmos responder a esta questão, convém pensarmos primeiro o que entendemos por educação. Será que a educação é uma mera adição de formações escolares, cada uma delas construída isoladamente?

Ou será que, pelo contrário, é um projecto global composto por diversas fases de desenvolvimento mas coerentes entre si?

Se a entendermos neste sentido, então é evidente que a educação pré-escolar tem de ter relação com a educação básica e a actividade profissional entre os profissionais de cada uma destas fases da formação

1. No entanto, também há quem critique as Orientações Curriculares por induzirem “a organização das actividades do jardim de infância por áreas de conteúdo, por oposição a um currículo por áreas de desenvolvimento (Ribeiro, 2000: 9), embora no documento das orientações curriculares seja dito que “área é um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (ME/DEB, 1997: 47) e que a expressão área de conteúdo “fundamenta-se na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo” (*idem*).



tem de ser concertada, embora com as suas especificidades.

Por outro lado, se, no caso da educação básica, se pretendem instituir processos de gestão local do currículo que permitam incorporar as realidades e as especificidades de cada situação, que não são, nem podiam ser, contempladas no currículo nacional, então justifica-se que esta seja também a lógica da educação pré-escolar. O próprio documento que enuncia o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância diz que: “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (dec-lei nº 241/2001, anexo nº1, ponto II).

Se a gestão curricular local se justifica para se fazer melhor do que se a opção fosse a centralização e a uniformização curricular, e se ela promove um diálogo entre professores e educadores de várias áreas do conhecimento e de vários níveis de educação, então, sempre que isso for possível, é desejável que esse diálogo exista. No entanto, e como é evidente, os referentes de que se parte para conceber o projecto curricular, num e noutro caso, são distintos: as crianças são diferentes, o que é prescrito a nível nacional é igualmente diferente e os objectivos orientadores de cada uma destas formações também são diferentes. Logo, os projectos curriculares têm, forçosamente, de ser distintos, embora igualmente inseridos no Projecto Educativo do Agrupamento e dialogados entre os seus profissionais.

Para terminar, lembraria que tem vindo a ser afirmado “que as mudanças em educação não se dão por decreto, ou seja, que não bastou a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 4/89) e a enunciação do princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso para que essa igualdade ocorresse, não bastou a publicação do normativo que decreta a autonomia (dec.-lei nº 115/98) para que as escolas fossem autónomas” (Leite, 2003: 156), não bastou a publicação das orientações curriculares da educação pré-escolar para que os projectos desenvolvidos nas diversas instituições ganhassem novos e positivos sentidos, tal como não é pela publicação do decreto da actual reorganização curricular do ensino básico, e assente em princípios de um currículo aberto e flexível (dec-lei nº 6/2001), “que as escolas e os professores passarão a envolver-se de forma activa em projectos de gestão curricular” (*id.*) que adequem o currículo nacional aos contextos e às características dos alunos a quem esse currículo se destina.

De facto, e tal como sustenta Monica Thurler (1994: 33), “a mudança em educação depende daquilo que os professores (e os educadores e educadoras) pensarem dela e dela fizerem e da maneira como a conse-

guirem construir activamente”. O que mais parece, portanto, influir na mudança das práticas educativas, “são as representações que os professores (e os educadores e educadoras) fazem das mudanças, o modo como a elas aderem e o sentido que lhes atribuem.

E é nesse sentido que espero que este e outros grupos se envolvam em processos de gestão curricular partilhados e que permitam o desenvolvimento de projectos coerentes. “É necessário acabar com a “heresia do individualismo” e do “isolamento” (Hargreaves, 1998: 183-185) dos professores e dos educadores que faz com que seja suprimido o debate de opiniões e das opções que se vão fazendo, e muitos vezes justificado na crença de que os indivíduos devem pensar por si próprios, ignorando que essa atitude não elimina, ou não deve eliminar, a possibilidade de interacção e ou discussão com pensamentos outros e de outros. Mas, para isso, é necessário também transformar muitas das “colegialidades artificiais” em verdadeiras “culturas de colaboração” (Hargreaves, 1998).

Enquanto num trabalho em equipa baseado em “culturas de colaboração” as relações entre professores tendem a ser *espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento*, isto é, para promoverem “iniciativas próprias, ou para trabalharem sobre iniciativas que são apoiadas ou requeridas externamente, nas quais eles próprios estão empenhados” (Hargreaves, 1998: 216), relações essas que ocorrem mesmo em momentos informais (portanto relações *difundidas no tempo e no espaço*), pelo contrário, nas situações de “colegialidade artificial” as relações profissionais de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas, não são voluntárias, não são orientadas para o desenvolvimento, nem são alargadas no tempo e no espaço. Resultam, sim, de imposições administrativas (por exemplo, as reuniões obrigatórias dos Agrupamentos, da Comissão Pedagógica, etc.), são obrigatórias (compulsivas) e fixas no tempo e no espaço.::

Referências

- BOLIVAR, (2000). “O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização”, in SARMENTO, M. J., *Autonomia da escola*, Porto: Edições ASA, pp. 157-190.
- GARCIA, C. A. (1994). *Didáctica y innovación curricular*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*, Lisboa: Mc Graw Hill.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*, Porto: Edições ASA
- GODINHO (2002).