



## **PROJECTO CURRICULAR E AUTONOMIA DA ESCOLA: POSSIBILIDADES E CONSTRANGIMENTOS**

**José Carlos MORGADO**

*Universidade do Minho, Portugal*

Partindo da ideia cada vez mais consensual de que o projecto curricular se assume como um instrumento imprescindível na construção da autonomia curricular da escola e do professorado, pretende-se, ao longo desta comunicação, realçar as principais potencialidades de tal empreendimento e reflectir sobre alguns constrangimentos que muito têm dificultado a sua operacionalização.

*Palavras-chave:* currículo, projecto curricular, autonomia curricular

*Aquele que ensinar os Homens a voar... dará à Terra um nome novo.*

Friedrich Nietzsche

### **INTRODUÇÃO**

Os progressos científicos e tecnológicos que marcaram as últimas décadas do Século XX, com a consequente emergência de novos processos e formas de comunicação e produção e a aproximação e convivência de distintas culturas, não conseguiram evitar uma certa *desordem axiológica*<sup>1</sup> nem impedir a emergência de uma cultura mediática feroz, onde a imagem prevalece sobre o discurso e a razão e se negligenciam frequentemente os ideais de igualdade, de justiça e de liberdade que deviam configurar a sociedade contemporânea. Uma sociedade que não tem conseguido evitar o eclodir de uma *cultura da desigualdade*, quer no que se refere ao património cultural de cada indivíduo quer no que diz respeito aos modos de vida dos grupos e dos povos.

O fenómeno da cultura tem vindo a dissolver-se no todo cultural, provocando “uma certa sensação de vazio, criada pela ausência desse factor de coesão”, contribuindo assim para a criação de uma *pseudocultura universal*<sup>2</sup>. Uma situação deveras preocupante, se tivermos em conta a importância das especificidades locais no desenvolvimento de cada comunidade e que a cultura só faz sentido se estiver ao serviço das pessoas e propiciar a sua plena realização, isto é, se contribuir

1. Vivemos um tempo em que se privilegiam os interesses económicos, o consumo, a competição e o individualismo, um período onde a diversidade convive com fenómenos surpreendentes de homogeneização cultural e a produção de riqueza não tem conseguido minimizar, ou mesmo debelar, os inúmeros casos de desigualdade e de exclusão que continuam a afectar significativas camadas populacionais.
2. Picado, Luís (2003). Editorial. *Espaços S. Revista de Educação Social*, Nº 5, p. 5.

para a emancipação, a igualdade de oportunidades e a dignificação da condição humana.

Apesar da pós-modernidade ter vindo avivar a falta de credibilidade das grandes certezas científicas, a urgência de desenvolver uma educação multicultural e anti-discriminatória e a necessidade de reconhecermos a diversidade do mundo em que vivemos<sup>3</sup>, a verdade é que os saberes priorizados pelas novas formas de vida continuam não só a desvalorizar os conhecimentos, as vivências e formas de vida de sectores marginalizados da população, como também a ser repartidos de forma muito desigual, muitas vezes com base em critérios distributivos tais como o grupo social, o género, a etnia ou mesmo a idade.

O processamento e a utilização da informação assumem uma preponderância nunca vista, marcam os ritmos e compassos da sociedade contemporânea e convertem-se num factor determinante da economia e do desenvolvimento de importantes áreas da vida social. Se a estes dados associarmos os efeitos produzidos pelo actual fenómeno globalizador, o que nos obriga a coabitar num mundo cada vez mais interdependente, rapidamente percebemos a importância da escola e do professorado pelos contributos que podem emprestar à formação e integração das novas gerações<sup>4</sup>.

As sociedades actuais têm de fazer um grande esforço para conseguir reconciliar as pessoas com o seu tempo, isto é, para as munir de instrumentos e bases atitudinais adequadas à revolução científica e tecnológica com que se deparam, o que implica que se garanta o acesso universal ao conhecimento e uma forte aposta da educação na inovação. Só assim conseguiremos tornar-nos “culturalmente contemporâneos com a tecnologia e os conhecimentos disponíveis”<sup>5</sup>. Como sublinha Andy Hargreaves, é preciso que as escolas ensinem para a *sociedade do conhecimento* e eduquem para a criatividade<sup>6</sup>.

De acordo com esta perspectiva, consideramos que uma das tarefas mais nobres dos professores é a de conseguirem que os seus alunos desenvolvam capacidades autónomas de aprendizagem, bem como a de proporcionarem a integração de campos de conhecimento e de experiências que permitam aos estudantes uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade em que vivem. Para além da importância conferida à abordagem de determinados conteúdos culturais, torna-se imprescindível que os estudantes dominem os processos necessários à obtenção de conhecimentos concretos, que compreendam como se elaboram, produzem e transformam esses conhecimentos e os interesses e dimensões éticas que subjazem a todo esse processo. Propiciar a cada indivíduo os instrumentos de que necessita para poder entender e modificar o mundo é, em nosso entender, o grande desafio da escola actual.

Um empreendimento que requer, também, o empenhamento dos professores para desenvolver nos estudantes a capacidade de aceitação do outro, apreciando as suas virtudes, compreendendo as suas limitações e partilhando as suas dificuldades. Se o fizerem, estarão a contribuir para que a sua acção profissional ultrapasse o espaço escolar ou mesmo o âmbito do sistema educativo, investindo a longo prazo numa sociedade mais justa e igualitária. Este deverá ser um dos principais compromissos docentes com a comunidade em que a escola se insere e, consequentemente, com a sociedade que lhe permite existência. Como dizia o professor Agostinho da Silva<sup>7</sup>, a verdadeira

---

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

4. Delors, Jacques *et al.* (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.

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

6. Hargreaves, Andy (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

7. Silva, Agostinho da (1990). *Carta Vária*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, p. 8.

transformação do mundo começa por se conseguir “mudar cada pessoa”.

É neste sentido que em Portugal, à semelhança do que acontece noutros países, as recentes políticas educativas têm vindo a realçar o papel da escola, como espaço central de toda a acção educativa, e do professor, como elemento charneira em todo esse processo, procurando confiar-lhe a contextualização, modelação ou enriquecimento do currículo proposto a nível nacional, bem como mobilizar estruturas locais e dinamizar lógicas de inovação e eficácia que permitam responder às solicitações e desafios contemporâneos.

Perante uma realidade educativa cada vez mais entendida como uma construção participada por vários actores sociais, pelo menos em termos retóricos, conferem-se novos poderes à escola, abre-se espaço para a concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos e asseguram-se margens de liberdade que permitam afirmar as especificidades dos diferentes contextos locais.

Decorre daqui a necessidade de interpretar o currículo como um projecto social que, segundo Denis Lawton<sup>8</sup>, traduz um determinado ideal de sociedade, economia, ideologia e cultura numa multiplicidade de processos e práticas escolares que incluem intenções bem delimitadas, mas não deixa, por isso, de atender às características, interesses e anseios de cada contexto particular. Ou seja, o currículo, enquanto projecto, exprime uma arte de construir intenções, construção essa regida colegialmente, sem que contudo seja impermeável a conflitos e tensões, uma vez que deve constituir-se num documento de confluência.

Nesta ordem de ideias, a importância da construção de projectos surge não só como resposta a imperativos de reorganização do próprio tecido social, mas também como conjunto de linhas de acção que pretendem configurar a comunidade e os processos educativos. Daí a oportunidade de centrarmos a nossa atenção na importância do projecto curricular como instrumento de renovação e/ou inovação das práticas pedagógicas e de construção da autonomia curricular da escola e do professor.

## ***O PROJECTO CURRICULAR COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA AUTONOMIA DA ESCOLA***

Antes de nos referirmos à necessidade de conceber, realizar e avaliar projectos curriculares ao nível da escola como forma de construção da sua autonomia curricular, importa clarificar o que pretendemos dizer quando nos referimos a projecto curricular e a autonomia curricular da escola. Tal esclarecimento impõe-se, não só por estarmos perante conceitos de uso relativamente recente no contexto educativo português, persistindo ainda algumas interrogações acerca do seu significado, mas também pela pluralidade de sentidos e de linguagens que os mesmos encerram, originando, frequentemente, uma certa confusão conceptual e terminológica.

O projecto curricular de escola tem sido conceptualizado como “um instrumento de renovação pedagógica da prática escolar, destinado a proporcionar ferramentas ao professorado e uma visão diferente dos conteúdos em diversas áreas do currículo”<sup>9</sup>. Trata-se de um empreendimento materializado pelos professores com o objectivo de fixar critérios comuns sobre os seguintes aspectos: *o quê, quando, como, para quê ensinar e o quê, quando, como e para quê avaliar*. No fundo, pretende-se mobilizar os docentes em torno de objectivos concretos de cada área de saber,

---

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

9. Gimeno, José (1989). Proyectos curriculares. Posibilidad al alcance de los profesores? *Cuadernos de Pedagogía*, 172, pp. 14-18, p. 14.

entendidos como capacidades a desenvolver pelos estudantes, bem como dos modelos metodológicos que devem presidir ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Por seu turno, a autonomia curricular é vista como a possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de acção e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação. A autonomia é aqui vista “numa perspectiva de territorialização das políticas educativas e reconhecida como um valor intrínseco à própria escola ou agrupamento de escolas, (...) constituindo não um fim em si mesma, mas um meio de perseguir em melhores condições as finalidades educativas”<sup>10</sup>.

Ora, sendo o desenvolvimento curricular um “processo contínuo e dinâmico de negociação de sentidos entre teoria e prática, entre o currículo ideal, o currículo formal e o currículo real, entre a cultura escolar e a cultura experiencial de alunos e professores”, o currículo tem, obrigatoriamente, de “ser gerido de forma não determinista, através de processos de interpretação, investigação, reflexão e decisão em vários níveis e diferentes dimensões da actuação”<sup>11</sup>, o que requer que os professores se interliguem e participem colectivamente na concepção e realização de projectos curriculares no seio da escola.

O projecto curricular, da esfera de competências próprias de cada escola, concretiza-se ao longo de um *continuum* que tem a montante o projecto educativo da escola – que, numa vertente organizativa, proporciona espaço propício à reflexão e acção colectivas em prol do desenvolvimento de uma cultura de colaboração – e a jusante os projectos curriculares de turma – centrados nas aprendizagens, nas estratégias de ensinar e aprender, na organização das actividades numa perspectiva integradora, na planificação aberta e flexível do currículo. Reconhece-se, assim, a importância e o *valor acrescentado* deste instrumento enquanto espaço de decisão e deliberação curriculares ao nível de cada escola.

Projecto curricular e autonomia da escola são, pois, conceitos umbilicalmente associados e que surgem como referentes imprescindíveis para a construção de uma nova cultura educativa, uma cultura democrática em que a escola é vista como um *bem comum*, só possível de edificar na base de uma autonomia colectiva que não belisque a autonomia individual de cada professor, antes a inclua e supere. No entanto, a autonomia só se consubstanciará pela elaboração do projecto curricular, se tal projecto implicar uma verdadeira mudança das práticas curriculares ao nível da escola, permitindo, assim, que o currículo se assuma como um veículo de integração social e um espaço de construção da liberdade e da cidadania<sup>12</sup>.

Como não se trata de documentos formais que tenham de constar nos *dossiers* de planificação das escolas, “os projectos curriculares são projectos de acção, que exigem aos professores a reflexão, a negociação, a parceria, a liderança e a atitude investigativa”<sup>13</sup>. Não devem, por isso, resumir-se a tarefas meramente administrativas e/ou burocráticas, sob pena de perderem o sentido que deve nortear a sua concepção e execução: a possibilidade de conceber o currículo como um processo participado e deliberativo.

---

10. Morgado, José (2000a). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Asa Editores II, p. 95

11. Peralta, Helena (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola. In D.E.B., *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 13-21, p. 17.

12. Morgado, José (2000b). O Currículo como veículo de integração social. *Revista Galega / Portuguesa de Psicologia y Educación*, 4 (6), pp. 457-470.

13. Pacheco, José (1998). *Projecto curricular integrado*. Lisboa: Ministério da Educação, p. 30.

Subjacente à realização do projecto curricular, tanto ao nível da escola, de ciclo ou ano de escolaridade, como de cada turma ou aula específicas, existe “uma concepção interactiva, evolutiva e construtivista” de aprendizagem, por oposição à “concepção estática, linear, tecnicista e burocrática” que imperou durante muito tempo<sup>14</sup>. O que implica que “a abordagem de projecto não [possa] ser uma forma técnica para planificar, mas sim uma forma de pensar a prática educativa para dar resposta às questões e problemas que ela nos coloca”<sup>15</sup>.

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

### ***O PROJECTO CURRICULAR COMO MERA FALÁCIA DISCURSIVA***

Procurámos evidenciar no ponto anterior que qualquer mudança educativa depende, em essência, da capacidade dos professores e das professoras conseguirem alterar as suas práticas curriculares. Mais, que a centralidade da mudança organizacional e curricular radica, basicamente, em diversos pressupostos e procedimentos que conduzam a uma responsabilização e empenhamento colectivos na construção de projectos ao nível da escola.

Contudo, a construção da autonomia curricular do professorado necessita de ver satisfeitas certas condições, sem as quais é difícil os docentes poderem assumir as responsabilidades que lhes são outorgadas, das quais se destacam<sup>16</sup>:

1. Uma boa formação de base e uma permanente actualização pedagógica e cultural que permitam tomar decisões fundamentadas e implicar-se em inovações consonantes com as mudanças que se pretendem implementar;
2. Possibilidade de aceder a recursos imprescindíveis à melhoria da qualidade do ensino;
3. Condições laborais que permitam a mudança dos ritmos e das formas de trabalho – tempo e espaços físicos para poderem reunir-se com colegas, estudantes, famílias e outros agentes educativos, bem como para delinear estratégias e planos de acção educativa;
4. Políticas educativas e curriculares que permitam que a escola se assuma como um verdadeiro espaço de decisão curricular, deixando de ser um mero local de implementação de decisões tomadas no seu exterior.

Só reunindo as condições acima enunciadas faz sentido em falar de projecto curricular e autonomia da escola, um repto democrático ao debate e à participação dos professores nas decisões curriculares que hão-de conformar o panorama educativo de cada instituição escolar, bem como à sua capacidade para diferenciarem o ensino que ministram aos estudantes.

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

---

14. Peralta, Helena (2002), *Op. cit.*, p. 18.

15. *Idem, ibidem.*

16. Torres, Jurjo (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata, pp. 56-57.

Na realidade, em Portugal, o processo de mudança curricular tem estado sujeito a dificuldades e limitações de vária ordem. Não obstante se terem produzido algumas melhorias, o que se verifica é que as reformas e/ou revisões sucedem-se, mas com uma *incidência transformadora* que fica muito aquém dos princípios e intenções que as norteiam. As constantes mudanças que tentam imprimir-se no sistema, muitas vezes mais pela urgência política de reformar do que pela satisfação de necessidades sentidas pelos professores e pelos estudantes, têm vindo a provocar um certo desgaste no seio da classe docente e um misto de desencanto e resignação. Uma situação idêntica à de outros países, onde o fenómeno de permanentes reformas educativas tem sido apenas mero “artefacto social e simbólico”, destinado a “manter a credibilidade social do sistema mais pelas suas contínuas mudanças do que, como seria desejável, pela sua melhoria e efectiva transformação”<sup>17</sup>.

Por limitações de espaço, detemo-nos apenas em três aspectos que julgamos cruciais e que, em nosso entender, têm provocado alguns constrangimentos às mudanças que urge imprimir no ensino.

Em primeiro lugar, centramo-nos nas medidas de política educativa e curricular. Embora a adopção de medidas descentralizadoras seja um dos principais argumentos do discurso político contemporâneo – como forma de aproximar os sistemas de decisão dos seus principais beneficiários, de viabilizar a concretização de determinadas prioridades sentidas como inadiáveis pelas escolas e de melhorar a falta de qualidade a que tem estado votada a educação –, a par da reiteração sistemática da necessidade de construir a autonomia da escola – vista como reforço do papel da instituição escolar como espaço singular de toda a acção educacional e de (re)construção do próprio currículo –, a verdade é que têm vindo a ceder-se maiores espaços de liberdade em termos de gestão económica e administrativa às escolas<sup>18</sup> e a aumentar as funções e as responsabilidades do professorado, restringindo-se, porém, os seus poderes de decisão curricular. Continua a prescrever-se um currículo nacional – globalmente decidido à margem das escolas e demais agentes educativos –, com um conjunto de conteúdos obrigatórios para todos os estudantes<sup>19</sup> e, mais preocupante do que isso, utilizam-se mecanismos de avaliação a nível nacional – exames nacionais e *rankings* escolares – que permitem controlar o processo educativo e o trabalho do professorado mas pouco contribuem para a melhoria da qualidade educativa.

Em termos curriculares, a definição dos conteúdos que a escola deve veicular e, por consequência, dos procedimentos, atitudes e valores que devem ser promovidos nas aulas, continua na esfera de competências do Estado. Trata-se de uma visão redutora do conceito de autonomia, que espelha uma clara tendência da administração educativa para reter o poder de decisão e de controlo curricular.

---

17. Escudero, Juan M. (1995). Los proyectos curriculares del centro y el desarrollo de la reforma educativa. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, pp. 10-21, p. 12.

18. Importa referir que maior liberdade de gestão económica e administrativa não implica maiores investimentos na educação. As sucessivas restrições orçamentais têm contribuído para que as escolas públicas se confrontem com algumas dificuldades de ordem financeira.

19. O maior problema desta prescrição não repousa, em nossa opinião, na existência de um currículo mínimo comum para todos os estudantes. Os objectivos mínimos são uma forma de consolidação do projecto de identidade nacional, uma identidade que não deve inviabilizar a heterogeneidade. Nesta ordem de ideias, a existência de um tronco comum de conhecimentos será aceitável na medida em que seja decidido democraticamente e permita a flexibilização e a integração curriculares. O projecto de identidade nacional tornar-se-á, assim, válido e sólido, não porque o comum é integrado mas porque possibilita que este comum se converta em mínimo, criando espaço para a “heterocromia” existente nas várias comunidades. Dito de outro modo, de um currículo comum integralmente prescrito, de intenções unificadoras e de práticas segregadoras, deve passar-se para um comum mínimo deliberado, que legitima a sua identidade porque é viável como matriz de diferenciação, deixando espaço para a colegialidade, a flexibilização e a integração.

Não deixando de reconhecer que a actual matriz curricular prevê a introdução de componentes curriculares de índole regional e local, ou mesmo de temas relevantes para o desenvolvimento dos alunos, a verdade é que a extensão da maioria dos programas disciplinares não possibilita o recurso a tais fontes. Um trabalho de investigação que realizámos recentemente<sup>20</sup> permitiu-nos confirmar tal facto e verificar que a generalidade do professorado, embora considere que a autonomia da escola se consubstancia pela capacidade de tomar decisões a nível pedagógico e curricular, reconhece que continua a ser o Ministério da Educação que decide os espaços de decisão lhe são atribuídos e quem mais determina o que se passa nas escolas e nas salas de aulas.

Se aos aspectos referidos associarmos algumas das medidas educativas anunciadas pelos actuais responsáveis políticos<sup>21</sup> – mudanças nos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, que sob a égide da *modernização da administração pública* preconizam a figura de um *gestor profissional*; *liberdade de escolha*, que se julga permitir às famílias “decidir” a instituição educativa que os filhos devem frequentar; diluir o *quase monopólio da escola pública* por não configurar um modelo desejável; promover a *avaliação do desempenho das escolas*, com a consequente publicitação dos resultados –, podemos concluir que tais medidas são apenas o prenúncio de uma onda liberalizadora e privatizadora que, à semelhança do que tem vindo a acontecer noutros países, acabará por inundar o sistema educativo português.

Em segundo lugar, a existência de alguma apreensão e um significativo alheamento por parte de muitas professoras e professores relativamente à necessidade de mudança das suas práticas curriculares. Embora se procurem envolver os distintos agentes educativos na transformação global do sistema de ensino, estamos convictos de que as imposições administrativas a que o professorado tem estado obrigado mais recentemente – agrupamentos de escolas, departamentos curriculares, reorganização curricular, gestão flexível do currículo... –, em vez de os motivar para a mudança, têm contribuído mais para alimentar uma certa descrença no discurso político, uma clara insatisfação e uma acentuada resistência às mudanças propostas.

Como se trata de mudar as práticas curriculares – o que implica a mudança de representações, a adesão a certos valores e o domínio de determinados saberes e competências –, “a questão estratégica reside em saber como *convencer* os professores a mudar de livre vontade”<sup>22</sup>, uma questão que repousa sobretudo na formação, inicial e contínua, do professorado.

A formação de professores assume uma posição fulcral em qualquer processo/intenção de mudança educativa, constituindo-se num espaço propício para a renovação do sistema educativo. Concretizá-la depende muito dos docentes mas, principalmente, de uma forte coragem política por parte dos governos no sentido de desenvolverem e implementarem políticas que assegurem uma formação de professores que “facilite a apropriação dos processos de inovação, que valorize as iniciativas ao nível local [e] que contribua para construir a centração da escola e das suas práticas nos alunos”<sup>23</sup>.

O que se tem verificado é que os processos de formação dominantes têm sido concebidos e praticados privilegiando uma dimensão de natureza mais técnica e instrumental, “em detrimento

---

20. Morgado, José (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho (policopiado).

21. *Programa do XV Governo Constitucional* – [www.portugal.gov.pt](http://www.portugal.gov.pt)

22. Perrenoud, Philippe (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. In José B. Duarte (Org.), *Igualdade e diferença numa escola para todos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 17-44, p. 34.

23. Benavente, Ana (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In António Nóvoa e Thomas Popkewitz (Coords.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, pp. 47-55, p. 53.

das dimensões políticas e axiológicas” que deveriam nortear tais programas formativos<sup>24</sup>. Além disso, os docentes têm vindo a ser sujeitos a processos formativos que não controlam, “concebidos e executados exteriormente aos professores, cabendo a estes últimos o papel de meros consumidores de um produto de duvidosa qualidade”<sup>25</sup>. Privilegia-se mais o desenvolvimento de competências para aplicar inovações do que para concebê-las.

Em suma, estamos em presença de práticas formativas que, no cômputo geral, têm dificultado a construção autónoma da profissão docente e reforçado a *dominação dos actores*, uma situação a que a administração central não é alheia, sobretudo porque deixa na mão das escolas e das entidades formadoras o protagonismo da sua própria formação mas, em contrapartida, não lhes proporciona recursos nem possibilidades para oferecerem programas alternativos verdadeiramente relevantes.

Por último, as estratégias de avaliação que têm vindo a ser utilizadas.

Sendo certo que as práticas de avaliação podem servir distintos propósitos, que se espraiam desde a mera intenção diagnóstica, passando por actividades de índole formativa, até se consubstanciarem num instrumento de classificação e/ou certificação, a verdade é que alguns países têm vindo a recorrer a práticas de avaliação externa, de âmbito nacional (exames nacionais) ou local, para conseguirem um maior controlo do sistema educativo, particularmente ao nível do próprio desenvolvimento curricular. Nalguns casos, existem mesmo serviços públicos instituídos para assegurarem a realização dessas práticas avaliativas e respectivo tratamento de resultados<sup>26</sup>, noutros definem-se *Sistemas de Indicadores* a nível nacional – com o intuito de orientar a tomada de decisões no ensino quer pelas instituições educativas, quer pela administração, as famílias ou os estudantes –, noutros ainda coexistem ambas as situações.

Não deixando de reconhecer que as auditorias externas podem fornecer informação que ajude a detectar problemas e necessidades do sistema educativo em geral, a verdade é que “não podem disponibilizar informação relevante para cada escola, pois para isso são precisos métodos de avaliação em profundidade e não em extensão”<sup>27</sup>. Tais procedimentos, “na medida em que comprovam essencialmente rendimentos básicos, tendem a estabelecer estándares de produtividade pedagógica homogéneos”<sup>28</sup>.

Ora, os procedimentos de avaliação baseados em estándares, para além de corporizarem uma medida burocrática de controlo curricular, centram-se essencialmente nos produtos do ensino, ignorando ou relegando para segundo plano a importância dos processos de ensino e de aprendizagem. Na opinião de Jurjo Torres<sup>29</sup>, tais políticas de avaliação acabam por estigmatizar o próprio processo avaliativo, podendo produzir alguns efeitos perversos, dos quais se destacam:

24. Silva, Manuel (2001). A formação contínua dos professores: os discursos e as práticas. Contributos sociológicos para a análise de um modelo. In Centro de Formação Francisco de Holanda (Org.), *(Re)pensar a formação contínua na construção da profissão docente*. Guimarães: CFFH, pp. 61-76, p. 68.

25. *Idem, ibidem*.

26. Em Portugal, o normativo que aprova a nova orgânica do Ministério da Educação, Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro, determina a existência de duas instâncias deste tipo: o Gabinete de Avaliação Educacional (artº 15º) – a quem compete, essencialmente, planear o processo de elaboração e validação dos instrumentos de avaliação externa das aprendizagens – e o Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (artº 19º) – que tem por missão, entre outras, produzir e analisar a informação estatística da educação e da formação vocacional, desenvolver estratégias de delimitação territorial das políticas e práticas educativas e monitorizar os processos da respectiva concretização.

27. Gimeno, José (1994). La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 13, pp. 4-20, p. 19.

28. *Idem*, p. 20.

- a *deslocação do eixo da tomada de decisões*, passando as resoluções sobre o ensino e a aprendizagem a ser decididas, em grande parte, à margem das comunidades escolares;

- a *trivialização dos conteúdos culturais* com que se trabalha nas aulas, depreciando reivindicações anteriores em prol de um maior significado e relevância do conhecimento;

- a *tendência para reforçar os processos memorísticos*, sobretudo dos conhecimentos que serão objecto de avaliação;

- a *propensão para desenvolver hábitos de estudo individual*, relegando para lugar secundário o trabalho em equipa;

- a *legitimação de metodologias didácticas mais tradicionais e autoritárias*, necessárias para garantir a aprendizagem da informação que se necessita para os testes;

- a *existência de um forte controlo externo das escolas*, contribuindo para aumentar a burocracia.

Para tornar a situação mais delicada, a avaliação baseada em standards tem vindo, nalguns casos, a ser utilizada na construção de *rankings* nacionais das escolas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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

Contudo, a existência de tais projectos não pode, por si só, ser tida como uma fórmula para o desenvolvimento e a melhoria da educação. As dificuldades e os constrangimentos que enunciámos ao longo do texto permitem-nos afirmar que, no contexto educativo português, a construção do projecto curricular de escola resulta mais de uma decisão administrativa do que de uma necessidade curricular sentida pelos professores. Tendo como referentes “os limites estabelecidos a nível nacional, a organização das diversas áreas e disciplinas do currículo, as cargas horárias e a distribuição do serviço docente”<sup>30</sup>, estamos em presença de um conceito de projecto curricular “que reforça mais as decisões da administração do que o papel central das escolas e dos professores”<sup>31</sup>. Em suma, um conceito de projecto curricular que emerge mais como uma falácia discursiva do que como uma intenção da administração de reforçar as competências curriculares das escolas e dos professores.

É necessário alterar toda esta situação, o que, em nosso entender, passa pela assunção de um papel menos (re)centralizador por parte da administração central, concedendo maiores

---

29. Torres, Jurjo (2003). Una política de estándares para evaluar y controlar los centros escolares. *Cuadernos de Pedagogia*, 321, pp. 77-82, pp. 79-80.

30. DEB (2001). *Proposta de reorganização curricular do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação - [www.deb.min-edu.pt](http://www.deb.min-edu.pt) (Consultado em 2002. 05. 24).

31. Pacheco, José e Morgado, José (2003). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora, p. 34.

competências curriculares às escolas e respectivos docentes, e por criar condições que permitam envolver os diversos agentes educativos, implicando-os activamente em estratégias e procedimentos capazes de protagonizar mudanças tanto a nível das suas práticas, quanto da própria cultura escolar.

Paralelamente, torna-se necessário que os professores e professoras tenham uma actuação diferente e que, por vontade própria, abandonem as posturas individualistas que têm exibido e se apropriem do verdadeiro sentido das mudanças que lhes são propostas. Uma situação que obriga a optar por uma outra filosofia de formação de professores que, sem descurar o necessário suporte teórico, se oriente pelo recurso a situações práticas específicas, “integrando-as em processos organizados e geridos colaborativamente, no quadro da própria prática curricular”<sup>32</sup>.

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

---

32. Roldão, Maria do Céu (1999). . Lisboa: Ministério da Educação, p. 51.