

INOVAÇÃO CURRICULAR: UM IMPERATIVO DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

CARLA PATRÍCIA SANTOS

Introdução

A escola é o coração do sistema educativo e é na escola que as crianças e os jovens são reunidos para cumprirem o programa educativo formal que a família, a comunidade e o Estado consideram essencial ao seu aperfeiçoamento pessoal e à satisfação das necessidades de sobrevivência e desenvolvimento da própria sociedade.

Procuramos nesta comunicação, analisar de forma crítica a concepção ecléctica do currículo, onde os seus designers fundiram o que se lhes afigurou como mais relevante de entre as teses de diversas perspectivas sobre a educação e o currículo, persistindo uma insuficiente análise dos princípios teóricos e respectiva articulação com as práticas.

A institucionalização de actividades de complemento curricular cria, de facto, uma nova dimensão pedagógica da escola. O artigo 47.º da LBSE tem por objecto os planos curriculares, incidindo expressamente apenas sobre a organização curricular da educação escolar. Por outro lado, é fomentado no artigo 48.º um tecido complexo e rico de actividades de complemento curricular, integrando a diversidade das formas da cultura humana no programa educativo. Parece assim, inquestionável que a própria dimensão interactiva, que não aparece mencionada ou sugerida na Lei, é na verdade exigida pela existência da dimensão de complemento curricular.

Criada a legislação enquadradora, há que promover alterações de âmbito regional, na estrutura e no desenvolvimento curricular do sistema educativo da região, ou seja, pensar na construção e no desenvolvimento de um currículo regional, com os objectivos de dar expressão e enriquecer a autonomia da Madeira.

Shenhouse (1984), defende “o valor e a riqueza da diferença face às definições do currículo, pois na verdade, os destinatários, alunos, professores, pais e comunidade, são o verdadeiro critério da sua aceitabilidade.” Constatamos que é necessário enfatizar o currículo centrado no aluno, na sua formação integral, valorizando a articulação do saber com as exigências da sociedade, com vista ao desempenho de papéis socialmente úteis numa sociedade tecnológica e em aceleração constante.

É neste quadro de aceitação que apresentamos algumas descobertas que impulsionaram o desenvolvimento de actividades fundamentais para alcançar a melhoria da qualidade do ensino português.

1. O Papel do Estado em Termos Educacionais

A liberdade de educação é um direito fundamental, de liberdade pessoal integrante dos direitos humanos. E desdobra-se, assim, em várias liberdades fundamentais específicas. Desde logo: a liberdade de aprender, a liberdade de ensinar e a liberdade de escola. Lê-se, a este propósito, no n.º 2 do artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa (7.ª Revisão Constitucional) – Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto, que:

O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola” (que pode ser estatal ou não estatal) “e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

Este papel do Estado não lhe é atribuído como prerrogativa, mas como serviço em favor das liberdades de educação das pessoas, para que elas possam exercer essas liberdades pessoais com igualdade de oportunidades.

A Constituição refere claramente o desenvolvimento da personalidade e dos valores fundamentais da educação pessoal, nomeadamente: espírito de tolerância, compreensão mútua, solidariedade e responsabilidade pessoal e, ainda, a participação democrática na vida colectiva.

A nossa Constituição é hoje explícita na consagração destas três liberdades. O artigo 43.º, incluído no capítulo dedicado aos “direitos, liberdades e garantias pessoais” expressa, no seu parágrafo primeiro, “é garantida a liberdade de aprender e de ensinar.”

2. As Funções da Escola

Vivemos numa sociedade de informação em que os desafios e as relações sociais se transformaram profundamente. Nesta sociedade, a globalização significa não só a imposição de uma cultura dominante, marcada por variados interesses, mas também a construção de identidades culturais nacionais. Porém, há que admitir que a globalização não é um processo simples, é uma rede complexa de processos, criando novas pressões para a concessão de autonomias locais. É neste contexto tão multifacetado, que a escola se encontra enredada em funções que a ligam ao passado, a prendem ao presente e a projectam no futuro. Por isso, as escolas não são meramente escolas para o público, mas são escolas de notoriedade; instituições onde aprendemos o que significa ser público e começamos a percorrer o caminho que nos conduz a uma identidade cívica nacional e comum. São as oficinas da nossa cidadania e os alicerces da nossa democracia.

A Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, consigna que o sistema educativo contribui para “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a

formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho". Por outro lado, estipula-se que a educação "promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista [...] formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e se empenharam na sua transformação progressiva". Este diploma revela uma forte consciencialização de que os objectivos do Ensino Básico apontam para uma formação onde sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.

A escola é entendida, neste caso, como uma comunidade cultural que existe em função de redes sociais, que abarcam as relações afectivas (sentido de pertença a um local, que estabelece dinâmicas de reconstrução de identidades, através das quais os cidadãos partilham valores, atitudes e comportamentos); as relações jurídicas e políticas (partilha de valores e projectos com um sentido ideológico de pertença) e as relações de cooperação (sentido de pertença a uma comunidade, a grupos de interesses e a movimentos sociais dominados pela vontade de contribuir para a partilha de valores específicos e para a resolução de problemas).

É neste aspecto que se privilegia o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

No fundo, "os conteúdos de ensino traduzem um determinado legado cultural que é decantado" (Forquin, 1993), servindo de veículo de difusão ao que Apple (1979) denomina de "conhecimento oficial", até porque, os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direcções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, e que abarca comportamentos, valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos.

3. A Escola Cultural – Exigência da Lei de Bases do Sistema Educativo

3.1. Definição de Currículo

Lewy (1979) considera o termo currículo polissémico e equívoco ao escrever: "a palavra currículo é usada com vários significados". Este termo é usado continuamente para denominar o programa de uma determinada matéria e num sentido mais amplo para incluir as diversas actividades educacionais, assim como os materiais usados e os métodos aplicados.

Acrescenta ainda Pacheco (1996), que o conceito de currículo se encontra envolvido de forte polémica que lhe provém da sua própria natureza vigente:

"O currículo, se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual, sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo sobre o que verdadeiramente significa."

A Proposta Global de Reforma (PGR) de 1988, da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), teve em consideração os inconvenientes decorrentes desta polissemia. Procurou estabelecer com clareza o conceito de currículo que adoptou. Em sentido restrito, o currículo é constituído pelo conjunto das actividades lectivas, ficando fora dele todas as actividades não lectivas, ainda que seja reconhecido de grande interesse educativo. Em sentido lato, o currículo coincide com o conjunto de actividades (lectivas ou não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre.

A opção da CRSE foi a segunda, visando deste modo alcançar a formação integral e realização pessoal dos educandos, como preconiza a LBSE no artigo 48.º.

3.2. (Re)estruturação Curricular

Definir os conteúdos curriculares tem sido um dos problemas constantes, sujeitos a variadas pressões e influências. Segundo Ribeiro (1990), os conteúdos curriculares devem ser entendidos como o conjunto de conhecimentos existentes num determinado plano de ensino, organizados em áreas disciplinares ou outras de estruturação.

Num processo de elaboração curricular, os conteúdos não podem ter um significado estático e imutável, pois dependem de uma construção social e de propósitos bem definidos. De um modo mais imediato, e numa acepção restrita, os conteúdos significam disciplinas, matérias, professores e conhecimentos. Podem também significar, dentro de uma acepção mais lata, os objectivos macrossociais e culturais, os valores, as atitudes, as destrezas sociais.

A LBSE aponta para uma reestruturação curricular de grande profundidade. Ainda que a terminologia usada na Lei deixe cientificamente bastante a desejar, é todavia claro que o currículo restrito a que se refere o artigo 47.º pretende abranger os principais aspectos do desenvolvimento do educando, que quer promover com equilíbrio e harmonia. São os seguintes aspectos mencionados: o físico e motor, o cognitivo, o afectivo, o estético, o social e o moral.

O legislador teve a percepção de que o currículo restrito é intrinsecamente insuficiente para garantir a formação plena de cada educando. Por isso determinou, no n.º 1 do artigo 48.º da LBSE, que “as actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.” Essas actividades são chamadas “de complemento curricular” (n.º 2) e “de ocupação dos tempos livres” (n.º 4).

As suas metas pedagógicas concretas são, entre outras, as seguintes: “o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade”

(n.º 2). A possibilidade de iniciativa das escolas na organização das actividades de complemento curricular é referida, bem como recomendada (n.º 3). Valorizada é de igual modo “a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na (...) organização, desenvolvimento e avaliação” das mesmas actividades (n.º 4).

Não é possível cumprir o essencial do que conjugadamente determinam os artigos 47.º e 48.º da LBSE com a escola que temos. Há, pois, que mudar muita coisa e que inovar com decisão em muitos aspectos.

3.3. A Inovação Curricular

A inovação curricular no sistema educativo tem que começar pelo próprio modelo de currículo. O modelo restrito tem de ser substituído pelo modelo pleno ou integral. Tal substituição implica a mudança do modelo pedagógico da escola. Na opinião de Fernandes (2000), “o que persiste e impede efectivamente a inovação curricular é a prevalência de uma concepção curricular estática, cumulativa, especializada e uniforme.”

A escola tem de deixar de ser o lugar onde se cumpre o ritual limitado de ensinar um determinado quadro de disciplinas, para passar a ser a casa da educação e da cultura integral. Tradicionalmente a escola é denominada por instituição de ensinar, mas para ser promotora do sucesso escolar e conseqüentemente prevenir o abandono escolar, é imperativo transformar-se na casa de aprender/descobrir.

Uma proposta de cultura deve reconhecer a diversidade cultural ou multicultural, funcionando como um meio de promoção das igualdades sociais entre os indivíduos, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, podendo-se entender “como o conjunto de conhecimentos, competências, e valores de que todos se podem aproveitar” (Gimeno, 1992).

Segundo Forquin (1993) "a cultura é um conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo e compreende os aspectos que se consideram como os mais quotidianos, os mais triviais ou os mais inováveis." Por conseguinte, a educação multicultural pressupõe um modelo relativista que considera que todas as culturas merecem o mesmo valor e o mesmo respeito em vez de visar a assimilação de uma cultura única, é concebido o pluralismo, numa dinâmica de interacção cultural.

Este quadro de pensamento constitui por si um desafio tremendo, mas exaltante à capacidade de inovação. Trata-se de pôr de pé um paradigma de escola incomparavelmente mais aberto e flexível que a escola vigente, simultaneamente acolhedora das exigências de aprendizagem do educando e das exigências de transmissão do legado cultural da comunidade. Trata-se de concretizar tudo isso em programas com objectivos bem definidos, com conteúdos bem enunciados, garantindo entre si uma boa articulação horizontal e vertical.

Sugerir um quadro aberto e diversificado de actividades de complemento curricular implicará: inovações metodológicas significativas; inovações importantes em todo o sistema de avaliação educativa escolar; inovações em meios e instrumentos didácticos com destaque para os materiais pedagógicos, os livros escolares, as tecnologias educativas já implantadas, as novas tecnologias da informação; inovações da própria concepção e estrutura física dos edifícios escolares e respectivos equipamentos; a concepção, organização e funcionamento de sistemas de avaliação do próprio processo de desenvolvimento e execução curricular, assente em teorias e práticas científicas.

A leitura despreconceituosa ao artigo 48.º conduz, cremos, à conclusão de que a Escola Pluridimensional é uma exigência da LBSE.

Com a Escola Cultural pretende-se impregnar de intencionalidade cultural todas as actividades curriculares, aquilo a que nos documentos

oficiais da CRSE se chama a dimensão curricular na escola. Quanto à dimensão extracurricular, ou extralectiva, nem valerá a pena referir que toda a panóplia de clubes escolares que é possível pôr a funcionar nas escolas constitui um poderoso tecido, ou instrumento, de enriquecimento cultural e cívico dos educandos, pelo conteúdo e pelo regime participando e co-responsabilizante de funcionamento.

A dimensão interactiva que, como se sabe, é o resultado natural da relação dialéctica existente entre as outras duas dimensões, amplifica, pela sua dinâmica integradora, as potencialidades de enriquecimento cultural e cívico de uma escola assim pedagogicamente estruturada. A educação física e desportiva e a educação artística são parte integrante do universo cultural que a escola deve promover e, no limite, que a escola deve ser.

Silva (2004) questiona-se sobre esta temática: "como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença mas que buscassem problematizá-las?"

Se quisermos construir uma Escola Cultural, há que promover não o vazio de uma cultura universal abstracta, mas a rica encarnação de uma cultura local, nacional, humana, ou seja, de uma cultura universal concreta.

É referido n.º 3 do artigo 48.º que "as actividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas". A Lei aponta para uma larga autonomia das escolas, às quais é dado o poder de iniciativa nos âmbitos local e regional. Fica em aberto a possibilidade de, a nível central, haver a iniciativa de promoção de actividades de complemento curricular de âmbito nacional. Se as actividades de complemento curricular forem verdadeiramente educativas podem ter raiz local ou regional, mas terão sempre um sentido nacional e até um sentido universal, porque essa é a lei profunda da educação, que é central e universal.

Podemos fazer uma leitura governada pelo princípio da liberdade e autonomia das escolas e dos parceiros do acto educativo. Tal leitura privilegia o sentido de liberdade que habita a Lei. Parece, assim, correcto ensaiar uma experiência que faz a confiança na liberdade dos alunos, dos professores e das escolas.

4. Adaptação do Currículo Nacional à Região Autónoma da Madeira

O Decreto Legislativo Regional n.º 20/2003/M, de 24 de Julho – Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de Agosto, que adapta à Região Autónoma da Madeira o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.”

Os órgãos de administração e gestão das escolas e das áreas escolares concebem, aprovam e avaliam o seu projecto curricular de escola onde adequaram ao seu contexto as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional.

Se com estes normativos relacionarmos o artigo 47.º da LBSE, “Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis, integrando componentes regionais. Encontramos assim, os fundamentos que levaram a Assembleia Legislativa Regional da Região Autónoma da Madeira a aprovar o Decreto Legislativo Regional n.º 20/2003/M, de 24 de Julho.

A construção de um currículo regional não pode, no entanto, ficar cativa de condicionamentos geográficos ou processos históricos, por relevantes que sejam; mesmo aceitando que a contextualização dos processos educativos é uma condição da sua dimensão universalista, é apelando mais à nossa vontade de construir um futuro melhor do que exclusivamente às nossas características particulares.

Esta perspectivação abre novas dimensões às tarefas de design e desenvolvimento de um currículo regional, na medida em que leva a pensar e a determinar o conjunto de competências e aprendizagens socialmente necessárias aos cidadãos madeirenses, em vista do que queremos ser e não apenas do que nos tornou o que somos, do projecto que temos para o futuro e não do percurso até onde estamos.

A construção de um currículo regional porá, assim, em jogo o que somos, enquanto identidade cultural, e o que queremos ser, enquanto projecto de dimensão pedagógica. Há, então, que pensar e dar forma ao conjunto de aprendizagens e competências de relevância regional cuja organização e garantia caberá à escola, atendendo aos desenvolvimentos recentes e às tendências nacionais e internacionais da teoria e organização curricular, e no respeito pelos normativos legais, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Considerações Finais

Todos os quadrantes teórico-conceptuais concordam que o termo currículo veicula uma noção sujeita à ambiguidade e diversidade de sentidos. De acordo com Llavador (1994), “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas inter-relacionadas”. Mas se quisermos dar uma definição dinâmica de currículo, consideramos que é “todo o conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido de oportunidades para a aprendizagem” (Zabalza, 1992).

É necessário e urgente promover a escola pluridimensional, constituída por uma dimensão curricular e extracurricular e a dimensão de interacção entre as duas. Podemos dizer, por exemplo, que a escola curricular é, na sua essência, o movimento de instrução e a escola cultural, é na sua essência, o momento de educação da escola. A escola curricular é a da transmissão gregária do saber, a escola cultural a da indução pessoal da cultura; aquela é o lugar do constrangimento, esta é o lugar da liberdade e da alegria; aquela representa a atitude de receptividade do saber constituído, esta atitude de criatividade do saber constituinte e sempre aberto; aquela é a escola do fazer, no

sentido do "nec-otium", esta a escola do lazer, no sentido superior e clássico do "otium".

Todos reconhecemos a importância dos professores como tradutores do discurso científico original, num discurso didático e pedagógico que permita aos alunos apreenderem e compreenderem esse discurso. E cada vez mais tem sido reconhecida a importância de uma gestão curricular, ao nível das escolas, que permita incorporar as realidades e as especificidades de cada situação, que não são, nem podiam ser, contempladas num currículo estruturado em todos os seus pormenores à escala nacional.

É esta gestão curricular que pode proporcionar aprendizagens funcionais, adquiridas através de um currículo desenvolvido de um modo integrado e numa estreita relação entre as diversas áreas do saber, que se opõe à lógica meramente monodisciplinar e desligada das situações reais.

Ao reconhecer-se que a escola existe, também para formar e educar, aceita-se que o currículo compreende, para além desses conteúdos, actividades desenvolvidas fora do contexto das disciplinas, e mesmo as vivências que decorrem da organização escolar e do tipo de procedimentos seguidos no desenvolvimento da acção educativa. Reconhece-se até que muitas das acções e situações que ocorrem na escola geram aprendizagens que, à partida, não estavam nas nossas intenções.

Uma escola curricularmente inteligente não se limita pois, a administrar e a distribuir conhecimentos. Na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolve a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social e que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior. É uma escola que se orienta pelo princípio da flexibilização e que recorre a processos de gestão participada. Nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva "Educar significa introduzir a cunha da diferença num mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o igual e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto."

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1979). *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Fernandes, M. (2000). *O Currículo na Pós-Modernidade: dimensões a reconceptualizar*. Revista de Educação. Vol. IX.
- Forquín, J. C. (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gimeno, J. (1992). *Reformas Educativas. Utopía, retórica y práctica*. Cuadernos de Pedagogía 209: 62-68.
- Llavador, B. (1994). *Las determinaciones y el cambio del currículo*. Apud Angulo, José Félix e Blanco, Nieves (Coords). (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Lewy, A. (1979). *Avaliação do Currículo*. S. Paulo: E.P.U. EDUSP.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid. Ediciones Morata, S.A.
- Silva, T. (2004). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3 Ed. Petrópolis: Vozes.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.