

DEPARTAMENTO DE POLÍTICA EDUCATIVA DO SPN

PARECER

sobre **despacho n.º 5908/2017**, de 5 de julho, acerca do regime de experiência de implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, para o ano escolar 2017-2018.

1. INTRODUÇÃO

A exigência, e a necessidade, de uma aproximação decisória das políticas educativas nacionais ao nível meso, i.e., da organização escola (ou agrupamento de escolas), parte do princípio que as escolas se encontram numa relação mais próxima e lúcida com as necessidades e factuais educativas, sociais e políticas dos seus alunos, famílias e comunidades que o nível decisional nacional, representado pelas estruturas nacionais da governação.

A ideia segundo a qual a escola sabe melhor o que é necessário para os seus alunos é, porém, uma ideia com história. Ainda que o professor sempre tenha estado no centro da gestão das tarefas educativas, nem sempre se achou que as políticas educativas das escolas, e, por maioria de razões, dos governos, devessem ser orientadas pelas razões, instrumentalidades ou necessidades comunitárias de cariz etnocêntrico e localista. Pelo contrário. A crítica recorrente à organização do ensino em Portugal, segundo a qual é atávica a sua centralização administrativa e curricular, parte justamente da ideia segundo a qual a organização e o currículo têm, pelo menos entre nós, uma tradição de centralismo e unidade nacional, típica, aliás, de uma certa orientação jacobina e napoleónica.

Bem entendido, o centralismo organizacional e curricular sempre teve o objetivo do domínio da máquina organizativa do Estado (no caso, da escola) pelo centro administrativo e, nesse sentido, funcionou, e funciona (em particular com o atual modelo de gestão e organização das escolas básicas e secundárias), como empecilho à democratização da vida organizativa local. No entanto, o outro objetivo sempre foi o do controle cultural, social e político (no sentido de controle dos objetivos ideológicos) da máquina educativa, tendo em vista, em democracia, uma visão igualitária e democrática nacional da escola em geral (e da escola pública em particular). A recusa em ceder ao local e ao particular aquilo que se considera que é do domínio do “universal” Humano levou a que a educação e a escola assumissem, em Portugal mas não só, uma dimensão edificatória de tipo universalista, afim, aliás, de uma conceção iluminista de Homem,

segundo a qual a educação visa a emancipação individual e a justiça universal, de que a igualdade social, económica e política são declinações.

A par do universal desejo de poder de todas as máquinas de Estado, o que se visa com um currículo nacional comum e uma organização administrativa única (o centralismo educativo) é a possibilidade e o intento de uma sociedade feita de iguais, em oportunidades e resultados, em vista de um conhecimento científico, humano e cultural definidos constitucionalmente como consensuais (dentro dos limites do conhecimento disponível). Um certo nível de desenraizamento parece, pois, necessário à edificação pública e privada. É esse desenraizamento que permite a superação dos atavismos, das cristalizações de pertença, das reproduções culturais, sociais e económicas, evitando o relativismo etnográfico e o tribalismo cultural e social, e assim permitindo a liberdade individual.

Bem se sabe, no entanto, como o integral desenraizamento e distanciação cultural dos processos educativos também pode ser nocivo para a liberdade cultural e cívica. As identidades pessoais, e a liberdade, ou falta dela, que daí resulta, não são construções abstratas mas constructos históricos localizados e orientados diacronicamente. Por essa razão, aliás, e pelo menos em Portugal, a autonomia pedagógica e profissional dos professores e das escolas na gestão dos currículos (no seu sentido mais redutor de programas disciplinares), no respeito pelas orientações nacionais e pelas exigências da avaliação externa dos alunos, tem permitido uma relativamente ampla liberdade interpretativa (base da autonomia profissional dos professores), de modo a levar em linha de conta as necessidades e condições contextuais dos alunos e das suas comunidades.

A LBSE trata este assunto simultaneamente com clareza e ambiguidade:

com clareza quando prescreve que “são objectivos do ensino básico: assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses ... promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (artigo 7.º, alínea a) ou que “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional” (artigo 50.º n.º 4), definindo assim taxativamente a existência de um currículo “comum”, à “escala nacional”, e assim assumindo a igual referência de um currículo para todos os portugueses;

com ambiguidade quando contempla a possibilidade de “existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais” ou que componentes do currículo podem “apresentar características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições sócio-económicas e pelas necessidades em pessoal qualificado” (artigo 50.º n.ºs 4 e 5). Estava-se a pensar, claramente, no ensino técnico e profissional em geral.

Ainda assim, o que assim se estabelece, claramente, é uma flexibilização curricular relativa, subordinada substantivamente ao currículo nacional comum, sem nunca

permitir a possibilidade de uma diferenciação curricular nas componentes não-regionais ou não-profissionalizantes.

Bem entendido, esta ambiguidade não deixa de abrir espaço a uma certa instrumentalização localista do currículo, de pendor economicista. O que não faz, apesar de tudo, é abrir a possibilidade a relativismos culturalistas ou classistas, sem cedências face ao consenso constitucional de sobreposição que funda a sociedade portuguesa na liberdade e na igualdade, i.e, na democracia.

O que a LBSE prescreve é, então um currículo nacional comum, com eventuais matizes de tipo profissional regional e local “justificadas nomeadamente pelas condições sócio-económicas”. Mas não mais. E esse é um dos grandes adquiridos do país e da democracia, que não pode ser alienado.

Nem toda a gente concorda com esta LBSE. Há quem ache que a orienta um *animus* ideológico de tipo jacobino e igualitarista, abstrato e, até, socialista, que não leva em linha de conta a necessidade de adaptação do currículo à “substância” cultural de cada comunidade, máxime, de cada escola. O que este argumento carrega consigo é, por um lado, do *ponto de vista conservador*, uma visão etnocêntrica e romântica das relações culturais (pela qual cada comunidade teria o seu próprio *volksgeist* a que a escola teria que responder), radicalmente relativista, e, por outro lado, de um *ponto de vista neoliberal*, o argumento de que cada comunidade educativa constitui um polo económico e um negócio, um *projeto*, em competição com todos os outros, eventualmente dentro da mesma região ou localidade, conduzindo a uma pluralização competitiva de projetos educativos e perfis educacionais, colocados como produtos à disposição das famílias e dos alunos, pensados como consumidores educativos, numa lógica de “quase mercado” ou mercantilização educativa.

Em ambas as perspetivas de flexibilidade curricular etnográfica, porém, conservadora ou neoliberal, se adscrive à escola/agrupamento uma responsabilidade particular pelo desenvolvimento do projeto educativo local, confrontando-a, no final de cada ano ou ciclo avaliativo, com processos de avaliação e prestação de contas externas, exponenciadas por um processo de suposta autonomia curricular e organizacional. No fim do processo, serão não só as escolas mas também os professores (individualmente considerados) a prestar contas e a responsabilizar-se diretamente pelos resultados dos seus alunos.

Isto não quer dizer que o currículo nacional não possa e deva adaptar-se às condições concretas dos alunos, aberto à participação das escolas, assumindo a dimensão interpretativa e diferenciadora de toda a aplicação curricular. Bem entendido, o que é diferente deve ser tratado de modo adequado e o currículo não pode nem deve rigidificar-se ou evitar as circunstâncias da sua concretização, implementação e desenvolvimento. Um currículo vivo deve auri-se do que existe realmente, sem perder

de vista, contudo, o horizonte utópico não só da individuação mas também da solidariedade social, da igualdade e da justiça.

Finalmente, e antes da análise mais fina do **despacho n.º 5908/2017**, de 5 de julho, sobre o regime de experiência de implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, algumas palavras de precisão conceptual sobre a conceito de “currículo”.

Uma leitura elementar de currículo adscrive-lhe redutoramente o conjunto dos conteúdos das disciplinas académicas a lecionar num contexto formal de ensino. Ligado com este conceito, pode-se somar-lhe ainda os tempos lecionados a cada disciplina. O currículo teria, assim, uma dimensão estritamente disciplinar e académica, não referindo os conhecimentos de tipo não académico, não disciplinar, transdisciplinar ou valorativo, as metodologias, a pedagogia ou as lógicas de ação ou prescrição ética, muito menos referiria as relações e possibilidades de ação pedagógica e política da escola.

Bem entendido, aquela conceção de currículo já não é, hoje, operativa e explicativa. Quando falamos de currículo (sem outra especificação) referimos o disciplinar e não disciplinar, o académico e o não académico, o valorativo, o político, o pedagógico e as lógicas de ação educacional que lhe subjazem. Na verdade, nada do que ocorre na escola escapa ao currículo. Este constitui a rede de relações mais ou menos explícitas ou formais que configuram o mundo escolar. Na definição de William F. Pinar¹, o currículo é uma “conversação complexa” que explora, dá sentido e amplia o que ocorre na escola e fora dela, cruzando-se com ela, constituindo um processo político e cultural que supera em muito os conteúdos disciplinares e os tempos letivos dos professores e dos alunos.

2. O PRÓLOGO

Como no resto do despacho, a referência ou objetivo do diploma é o documento “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória”. O que se visa é, refere-se, “o conjunto de competências inscritas nas propostas de perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória”, apresentando-se o diploma em presença como “instrumento” de gestão do currículo e diferenciação pedagógica, de modo a que as escolas e os professores possam responder a contextos específicos, com vista àquelas competências e àquele perfil.

A centralidade das escolas e dos professores no processo educativo, refere o diploma, justifica que lhes sejam adscritas competências da gestão autónoma do currículo, já que só essa gestão consubstancia uma verdadeira autonomia. Apresentada como uma novidade absoluta (“tradicionalmente, os instrumentos de autonomia das escolas não

¹ PINAR, William F. (2007), *O que é a Teoria do Currículo*, Porto.

incluem ... a autonomia no desenvolvimento curricular”), a flexibilidade e a autonomia da gestão curricular é justificada pela necessidade de contextualizar e localizar soluções educativas e pedagógicas em ordem ao cumprimento do cada projeto educativo, com “confiança” e “responsabilidade”.

Manifestamente, o que assim se visa é des-universalizar o currículo, permitindo que ele seja construído à medida de cada escola em ordem aos seus fins particulares e ao seu encaixe cultural, social e económico.

Mais ainda, a possibilidade de cada escola poder definir parte importante do seu currículo (veremos, abaixo, que isso ocorre especialmente no que diz respeito à organização disciplinar e temporal dos *curricula* particulares de cada disciplina) é apresentada como instrumentos de participação democrática na escola.

Por último, e em particular, o presente diploma apresenta-se como resultado de um processo de auscultação nacional e internacional, referindo-se especificamente a participação do ME no projeto *Future of Education 2030*, da OCDE, bem com a iniciativa “A Voz dos Alunos”.

Curiosamente, em nenhum momento se refere a auscultação dos professores e das suas organizações representativas, em particular os sindicatos.

Apresentado como um projeto “em regime de experiência pedagógica” e com adesão voluntária por parte das escolas visa-se a sua generalização depois de um processo de avaliação e reformulação realizada pelo próprio ME e, a nível internacional, pela OCDE, o que, desde já, coloca a questão da isenção do processo avaliativo, já que são as mesmas organizações instituintes a controlar o processo de avaliação da experiência em causa.

3. O NORMATIVO

O projeto em presença abarca apenas o primeiro ano de cada um dos ciclos dos ensinos básico e secundário (1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos) e o primeiro ano dos cursos organizados em ciclos de formação.

O projeto de flexibilização de cada escola/agrupamento é acompanhado a nível central e regional por equipas do ME, através de um modelo “de proximidade”, para o que foram criadas uma equipa coordenadora nacional, uma equipa técnica que coadjuva a primeira e cinco equipas regionais (Norte, Centro, Lisboa e Vale do texto, Alentejo e Algarve) a que soma, ainda, um conselho consultivo constituído por “personalidades”.

Todo o normativo remete para o anexo do Despacho, que verdadeiramente consubstancia o seu teor normativo.

3.1. LINHAS DE FORÇA PRINCIPAIS

3.1.1. CURRÍCULO E CONTROLE EXTERNO

Sem dúvida, o projeto em presença alarga e complexifica substancialmente a noção de currículo, integrando todas as componentes educacionais da escola. Desde logo o “conjunto de conhecimentos, capacidade e atitudes”, mas também os “princípios orientadores” do despacho, que se referem expressamente à “autonomia curricular”, ao “projeto educativo”, aos “planos de ação estratégica”, à “coautoria curricular” dos agentes educativos, à “gestão e lecionação interdisciplinar”, a projetos transdisciplinares, à promoção de diversidade de literacias, de múltiplas competências teóricas e práticas, à promoção da educação para a cidadania, à avaliação enquanto instrumento de gestão do currículo, ao envolvimento dos pais e dos alunos na “identificação das opções curriculares da escola” e, por último e exatamente em último lugar, na alínea u), ao “reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo”.

Pelo meio desta vasta complexificação curricular, surge, porém, de modo muito conspícuo a “promoção da capacidade reguladora dos instrumentos de avaliação externa”, a “valorização da complementaridade entre os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens” e o “reconhecimento da importância da avaliação externa e de outras modalidades específicas de avaliação que convoquem entidades externas para efeitos de certificação” (alíneas *q*, *r*, e *g*).

Como se anuncia, aliás, no prólogo do diploma, a par de uma maior liberdade de escolha curricular, anuncia-se também uma maior responsabilização, controle e certificação externa das escolas, sem que se especifique se esse controle e certificação serão públicos ou privados (recorde-se que no governo anterior a certificação das aprendizagens de inglês foi adjudicada a uma empresa privada) e qual o peso relativo da autonomia curricular face à pressão externa de validação, certificação e controle e, mais importante, sem uma palavra para a liberdade e autonomia profissional dos professores (os agentes últimos e diretos da ação pedagógica) face ao crescendo anunciado do controle e certificação externas.

3.1.2. MATRIZES CURRICULARES-BASE E AUTONOMIA A 25%

O núcleo central do despacho encontra-se no desenho daquilo que é definido como “matrizes curriculares-base” e na possibilidade de cada escola poder redefinir essas matrizes, a sua carga horária e consequentes planos de estudos, até 25% da sua carga total anual (com exceção dos cursos artísticas especializados na sua componentes científica e técnica), retirando tempo a umas disciplinas e reatribuindo-o a outras, conforme o considerado útil ou conforme com o prosseguimento dos objetivos do

Projeto Educativo respetivo (ou do projeto educativo oculto ou fáctico, que pode não corresponder com o formalizado documentalmente), por ano, por grupos ou por turma.

Os perigos desta nova “liberdade de escolha” são claros: desde a logo o de possibilitar a criação de escolas especializadas em determinadas matrizes disciplinares, orientadas redutoramente para determinados objetivos, sejam eles o do prosseguimento de estudos para certos cursos superiores específicos, sejam os da orientação das matrizes disciplinares para a relação direta e instrumental da educação com os interesses económicos e formativos dos alunos, das suas famílias ou dos grupos de pressão.

Mais especificamente, esta nova “liberdade de escolha curricular”, colocada, como deve, no contexto da sua relação com o controle e avaliação externas (que não muda e antes dá sinais de vir a ser reforçado), não pode senão abrir caminho à afetação de mais tempo letivo àquelas disciplinas com exames nacionais e mais diretamente relacionadas com os cursos superiores mais procurados pelos alunos e pelas famílias, particularmente aquelas com mais capital simbólico, social e económico e, por isso, suscetível de mais influência sobre a escola e o seu perfil curricular, e isso independentemente de a matriz curricular do despacho em presença aumentar esta ou aquela carga letiva específica de determinada área disciplinar, já que os 25% de flexibilização em questão sempre permitirão a sua diminuição.

Se existe uma relação entre o poder social e político e a capacidade de escolha (das famílias e grupos) e influência sobre as escolas, é de esperar que as escolas sejam moduladas, mais ou menos, justamente por aqueles que socialmente mais interesse têm num certo tipo de currículo, mormente aquele mais académico e científico-positivo, aquele que se ajusta às suas expectativas e interesses. Não seria de espantar, pois, que fossem justamente as disciplinas de Matemática, Português, Físico-química e outras disciplinas mais ou menos controladas e aferidas externamente por exames nacionais, aquelas a quem este modelo de flexibilidade mais acrescentará tempo letivo, justamente o mais importante recurso educacional (o que, aliás, já está a ocorrer em várias escolas e agrupamentos), por contraposição e diminuição, em especial, do tempo letivo atribuído ao conjunto das disciplinas das ciências sociais e humanas. Mais uma vez, e ao contrário do que se assinala na retórica jornalística e política, abre-se claramente espaço à estratificação disciplinar nas escolas, estabelecendo disciplinas de primeira e segunda conforme a sua relevância curricular e afetação de tempos letivos, pondo em causa a ideia e a prática de uma escola transdisciplinar e cientificamente não hierarquizada.

Bem entendido, estas decisões, de acordo com o normativo, caberão agora às escolas. No entanto, a articulação dos poderes e agências sociais, os exames externos e, muito especialmente, o atual modelo de gestão das escolas básicas e secundárias, e, mais ainda, a expectativa, ou a atual presença, da municipalização da educação, não deixará de fazer com que a escola passe a ser altamente sobredeterminada pelo partidário-económico, sempre instrumental e socialmente e economicamente egoísta, ao invés de

pelo pedagógico, em que a centralidade é o aluno e as suas expectativas de emancipação e edificação.

Muito em particular, o atual modelo de gestão das escolas básicas e secundárias, ao despolitizar e desdemocratizar as escolas, centrando-as integralmente num único personagem, o Diretor, à volta do qual toda a escola se organiza (facticamente condicionado pelas condições de contexto, determinadas em grande parte pelas relações municipais mas, também, pela presença dos pais e encarregados de educação no Conselho Geral da escola, que escolhe o Diretor da escola), retira aos “agentes principais do desenvolvimento do currículo”, os professores, qualquer poder real de influência e determinação do currículo. Neste particular, este diploma ostenta uma grave cegueira política, se não pura hipocrisia, relativamente às condições reais de poder na determinação do currículo na escola atual, tendo em conta o atual modelo de gestão, que constitui um entrave democrático a qualquer empoderamento real dos professores, deixando-as na condição de meros executantes de um poder centralizado...mas agora de proximidade, e em delegação de poderes externos à escola.

Como se refere no enquadramento introdutório do Despacho, aquilo a que se abre caminho com a “liberdade de escolha curricular” é, justamente, à segmentação do país e das escolas em escolhas curriculares diversas, eventualmente especializadas, municipalmente articuladas com interesses não necessariamente pedagógicos e antes abertos às condições de contexto e de força social e política, pondo em causa o princípio basilar da LBSE segundo o qual “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional” (artigo 50.º n.º 4). A autonomia e a flexibilidade curricular pode assim tornar-se a porta aberta para a fragmentação do sistema educativo, e certamente para a fragmentação curricular, particularmente da sua componente pública, ao possibilitar a configuração das escolas em função dos interesses e das relações de força do “mercado educacional” e das lógicas competitivas de prestação de contas.

É certo que o despacho em presença se autoapresenta como necessário no combate à exclusão social e educacional, num quadro de igualdade de oportunidades. Obscurece-se, porém, que a igualdade de oportunidades é, também e sobretudo, a igualdade de acesso ao currículo e que a diversidade pedagógica pode ocorrer através de instrumentos organizacionais, didáticos e curriculares de curto alcance, interpretativos ou de flexibilidade pedagógica, que não aqueles de fragmentação curricular à medida de cada contexto político e social; tanto mais que, como referido, os professores estão cada vez mais afastados da centralidade decisional da escola.

Por último, o normativo em presença não esclarece como se pode garantir o princípio da igualdade no contexto da avaliação externa dos alunos e dos exames de acesso ao ensino superior se cada escola ou agrupamento ou, mesmo dentro de cada escola ou

agrupamento, turmas diferenciadas têm acesso a currículos diferenciados, em tempo e, muito provavelmente, em conteúdos.

3.1.3. NOVAS DISCIPLINAS, OFERTA COMPLEMENTAR E PERCURSO FORMATIVO PRÓPRIO

Uma das marcas distintas do presente diploma é, por um lado, o anúncio da possibilidade de cada escola poder vir a criar novas disciplinas e, por outro, o das disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento (CD) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) passarem a ser obrigatórias no segundo e terceiro ciclo e transdisciplinares no primeiro ciclo e no ensino secundário (artigo 10.º).

Em particular quanto à possibilidade da criação de novas disciplinas no âmbito da “Oferta Complementar”, é explicitamente referido que elas recorrerão, quanto ao tempo docente a utilizar, ao conjunto de horas de crédito definidas no despacho de abertura do ano letivo, definido ano a ano. No entanto, em nenhuma circunstância a carga horária global do ano letivo pode ser ultrapassada, pelo que a criação de novas disciplinas sempre terá que ser feita à custa dos 25% de outras áreas disciplinares ou disciplinas.

Quanto às disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento (CD) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apostando-se embora na sua formalização disciplinar nos segundo e terceiro ciclos, o seu tempo letivo ocorrerá em competição com outras disciplinas ou áreas disciplinares. De facto, ao definir-se a sua obrigatoriedade mas sem carga letiva definida, nada impede, como referido, que a sua lecionação ocorra de modo temporalmente residual se, por exemplo, uma escola definir outra área disciplinar como prioritária.

Já relativamente à possibilidade da adoção de um percurso formativo próprio por parte dos alunos do ensino secundário, através da permuta de uma disciplina bienal e ou uma anual da componente de formação específica do seu curso por outra ou outras de outros cursos, não se percebe como isso pode ocorrer com os atuais constrangimentos de número mínimos de alunos por turma e a necessidade de articular horários de alunos e professores dentro das escolas. Manifestamente, esta possibilidade teórica parece consubstanciar uma impossibilidade prática, confirmando a natureza quase exclusivamente retórica do seu anúncio.

3.1.4. DESENVOLVIMENTO E PLANEAMENTO CURRICULARES

Uma das características mais marcantes do Despacho em presença é a sua assertividade e intencionalidade pedagógica, curricular e organizacional. Aprovado embora sob a égide da autonomia das escolas, manifesta uma ambição claramente instituidora e

configuradora da lógica “autonómica” das escolas, desdobrando-se não só, nem sobretudo, em normas legais mas sobretudo em exemplos e propostas pedagógicas e organizacionais, desde a pedagogia e a didática até à avaliação, exorbitando largamente a natureza normativa de um diploma legal de baixo espectro como é um Despacho.

A sua intencionalidade pedagógica é tão evidente que frequentemente se confunde enumeração com priorização e norma jurídica com “possibilidades”. Por exemplo, quando no artigo 13.º (“Desenvolvimento do planeamento curricular”), um dos mais estratégicos na economia do Despacho, se refere que a escola estabelece prioridades que visam “a) a valorização das artes, da ciência, do desporto, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação e do trabalho prático e experimental, bem como a integração das componentes de natureza regional e local”, do que aqui se trata não é de uma priorização mas antes de uma enumeração de bens a atingir.

No entanto, mais relevante que esta confusão é a enunciação valorativa, mas juridicamente não constringente, de possibilidades de ação curricular e desenvolvimento pedagógico que revelam uma intencionalidade organizacional e curricular da escola portuguesa que não se adequa às suas reais possibilidades orgânicas. Quando se propõe que as opções curriculares das escolas possam passar pela “combinação total ou parcial de disciplinas”, pela “alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo”, pelo “desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização”, pela “integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada”, pela “redistribuição da carga horária das disciplinas das matrizes curriculares-base, promovendo tempos de trabalho de projeto interdisciplinar, com partilha de horário entre diferentes disciplinas”, pela “organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização” ou pela “criação de disciplinas, de espaços ou de tempos de trabalho para o desenvolvimento de componentes de currículo local, entre outras, com contributo interdisciplinar”, não parece estar a ter-se em conta que as escolas concretas têm constrangimentos de falta de professores, excesso de alunos por turma, excesso de alunos por professor, excesso de trabalho letivo, indefinição do que seja trabalho letivo e não letivo, uma carga burocrática desproporcionada, falta de tempo e de oferta e perspectivas de formação e desenvolvimentos profissionais, ausência de um regime de aposentação justo que responda à alta média etária do corpo docente, falta de debate democrático e excesso de concentracionismo decisional, entre muitas outras condições fácticas desconformes com aquelas possibilidades e enunciações de desenvolvimento e complexificação pedagógica e curricular.

Ao contrário do que possa parecer a algum entusiasmo “curricularista”, a prática pedagógica exige estabilidade, tempo, lentidão, consistência relacional e organizacional, sem as quais as relações e as aprendizagens não serão mais que experiências fugazes e

evanescentes. Assim sendo, é possível que a complexificação organizacional da escola ao nível do que é proposto possa ter o resultado de instabilizar as relações pedagógicas, organizacionais e profissionais. Para que isso não aconteça é necessário contrabalançar a maleabilidade desejada com o reforço da autonomia do profissionalismo docente, desde logo estabelecendo com clareza o que é trabalho letivo e trabalho não-letivo, e que tempo devem ter os professores portugueses para estudar, atualizar-se e assumir-se como profissionais e cidadãos críticos.

Em particular, está completamente ausente deste normativo a consciência de que a flexibilização curricular e organizacional propostas têm uma relação direta com os horários dos professores e as suas tarefas profissionais e, bem entendido, com a sua vida pessoal e familiar, temendo-se que a flexibilização curricular acabe por flexibilizar também os horários e as tarefas profissionais dos professores, sem atender aos seus direitos e necessidades profissionais.

4. A FLEXIBILIDADE CURRICULAR E A MUNICIPALIZAÇÃO/DESCENTRALIZAÇÃO

Ao mesmo tempo que se quer dar autonomia curricular às escolas retiram-se, e prevêem-se retirar mais, de modo fático, competências pedagógicas e curriculares às escolas por via da sua transferência para os municípios. É isso que já acontece com as Atividades de enriquecimento curricular (AECs) e com as Atividades de animação e de apoio à família (AAAF) e com as Componentes de apoio à família (CAF), na prática transferidas para as autarquias não só na contratação de professores (no caso das AECs, desprofissionalizados nominal e funcionalmente, pelos baixos salários e pela completa instabilidade profissional) mas também na integral configuração da oferta curricular, que as escolas se limitam a subscrever, ou ainda na gestão pelas autarquias dos profissionais não-docentes, eles próprios com responsabilidades pedagógicas perante os alunos e, assim, curricularmente comprometidos, mas não perante a escola.

A complexificação curricular instituída pelo presente despacho, a exigir parcerias externas que ativem recursos humanos e materiais, especialmente junto das autarquias e das CIMs, também pode exponenciar largamente a presença das autarquias nas escolas e a criação e condições de contexto que inibam a liberdade e autonomia, e não só curricular, das escolas mas também dos professores.

Na verdade, sem uma alteração substancial do atual modelo de gestão e organização das escolas, assumindo integralmente a sua dimensão democrática e autonomia pedagógica e organizacional, colocando os professores no centro das decisões sobre a direção e a gestão e evitando a sua colonização por lógicas não pedagógicas, é difícil potenciar o verdadeiro debate e a decisão curricular livre bem como a autonomia profissional dos professores, núcleo essencial da profissionalidade docente.

Teme-se, assim, que a flexibilização curricular surja como um processo de indução externa à escola e que sirva para alavancar politicamente o processo de municipalização, orientado por lógicas não-pedagógicas.

5. CONCLUSÃO

5.1. Entende-se como positivo que o Governo tenha mudado o tom central da sua ação política do controle e da poupança educacional na escola pública para a reflexão pedagógica e curricular.

5.2. Também se tem como relevante que a escola seja colocada como centro da atividade educacional e que a adesão ao programa de flexibilidade curricular seja voluntário. Ainda assim, não se entende porque é que um despacho com esta complexidade é aprovado apenas no mês de julho, no final do ano letivo, exigindo-se às escolas que sobre ele se pronunciem em apenas um par de semanas.

5.3. Também se entende como positiva a necessidade de um pensamento e uma ação curriculares social e pedagogicamente integradores, não deixando ninguém para trás, compreendendo que o currículo é feito para escolas e alunos concretos a exigirem adequação e interpretação curriculares, embora num horizonte de igualdade e equidade de acesso e sucesso ao e no currículo.

5.4. Pensa-se, no entanto, que é especialmente preocupante que o presente despacho proceda a um intento de desuniversalização do currículo, contrariando o disposto na LBSE que prescreve estritamente que “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional”. Na verdade, a diferenciação pedagógica e atenção à diversidade dos alunos não é incompatível com um currículo nacional comum, por universo de alunos.

5.5. A relativização ou localização do currículo, escola a escola, permitindo que 25% do seu conteúdo e tempo possa ser alterado e redistribuído, pode abrir espaço à especialização curricular de certas escolas, tendo em vista responder às exigências dos grupos sociais, culturais e económicos dominantes. Esta especialização, para além do mais, põe em causa o princípio da igualdade dos alunos no acesso ao currículo, podendo criar graves desigualdade no acesso ao ensino superior.

5.6. Mais ainda, a desuniversalização curricular abre espaço à competição entre áreas disciplinares, introduzindo uma lógica concorrencial de quase-mercado entre organizações curriculares e escolas, com a mais que provável subalternização das ciências sociais e humanas, e com a distinção entre disciplinas de primeiro e de segundo plano, conforme sejam, ou necessitem de ser, aferidas por exames externos.

5.7. O presente despacho de flexibilidade curricular não tem em linha de conta a necessária articulação da indução e complexidade organizacional aí referida com o

estatuto profissional dos professores, nomeadamente no que diz respeito à clarificação da distinção entre atividade letivas e não letivas e ao tempo como recurso decisivo para a formação e desenvolvimento profissional dos professores.

5.8. Muito em particular, o Despacho em apreço encontra-se completamente desfasado da necessidade de democratizar a escola pública através de um novo modelo de gestão da Escola, como se pudesse democratizar ou mudar o currículo sem democracia e envolvimento dos professores, de modo politicamente comprometido, desde logo através da revisão do atual regime de autonomia, administração e gestão, que se tem manifestado completamente incapaz de articular as necessidades e virtualidades de participação e decisão democrática dos professores, mas também dos alunos e dos outros corpos sociais da escola.

5.9. Por último, o despacho em referência encontra-se desarticulado com as atuais condições do exercício democrático dos professores nas escolas e não tem em conta as limitações impostas à autonomia profissional dos professores ou à liberdade de decisão por parte das escolas.

5.10. Como nota de pé de página assinala-se que, contra o que seria de esperar, o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, em análise, revoga parte substancial do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, o que é de duvidosa legalidade, porquanto um Despacho constitui um instrumento normativo hierarquicamente inferior a um Decreto-Lei, não podendo, por princípio, revogar o que lhe é normativamente superior.

O Departamento de Política Educativa do SPN

31 de agosto de 2017