

A (im)possível autonomia curricular

Falar de autonomia curricular das escolas sem especificar concretamente a que domínio do currículo nos estamos a referir não constitui propriamente um exercício que conduza a uma melhor compreensão do papel que cabe ao poder central, às escolas e aos professores nesta matéria.

Genericamente, os currículos dos cursos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, a que seguidamente me irei referir, assentam em matrizes que integram diferentes disciplinas ou áreas disciplinares, às quais é atribuído um tempo compartimentado de lecionação. Não cabe às escolas questionar este modelo matricial nem as disciplinas integrantes dos diferentes cursos, ficando-lhes, contudo, alguma margem de liberdade para fazer a gestão, e mesmo alguns ajustamentos nos currículos, assim definidos, adequando-os à sua realidade educativa.

Assim, no 3º ciclo do ensino básico, cabe às escolas criar uma oferta própria e uma oferta complementar e, neste ciclo e no ensino secundário, fazer a gestão das cargas letivas das diferentes disciplinas, entre um mínimo por disciplina e o total da carga curricular. Esta margem de ação acentua-se nos cursos que não visam preferencialmente o prosseguimento de estudos no ensino superior, nomeadamente nos cursos vocacionais e profissionais.

É ainda competência das escolas estabelecer a duração das aulas, definir o modelo de desdobramento de turmas, nos casos autorizados, e criar temporariamente grupos turma de homogeneidade relativa.

Ora, sendo este um quadro autonómico que se vem paulatinamente implantando nos últimos anos, acrescentando progressivamente às escolas competências no âmbito da gestão curricular, curiosamente não parece suceder o mesmo no domínio do desenvolvimento do currículo e da profissionalidade docente, ainda que tal fosse expectável e o discurso oficial aponte nesse sentido.

Certamente contrariando o efeito pretendido, os manuais escolares, que por razões que não interessa agora explorar são de uso tendencialmente obrigatório, acabam por limitar a autonomia dos professores, substituindo-os na tarefa de interpretar os programas, adotar metodologias e implementar estratégias de ensino. A generalidade dos manuais oferece ainda aos docentes as próprias planificações das aulas a ministrar e os materiais e recursos necessários à sua concretização, despersonalizando o seu trabalho e indiferenciando os seus alunos.

Por outro lado, os professores sentem-se forçados a orientar os processos de ensino para o cumprimento de metas e para a realização de exames finais nacionais que “mecanizam” o seu trabalho e não lhes deixam tempo para atender às especificidades dos alunos que em concreto têm na sua sala de aula. Os próprios programas e metas curriculares parecem muito mais construídos numa lógica regressiva, em que é o nível seguinte a condicionar o anterior, que numa lógica que respeite os conhecimentos prévios dos alunos e os seus ritmos de aprendizagem.

Sendo o cenário acabado de expor válido para todas as escolas, não é, necessariamente, substancialmente diferente o que corresponde às beneficiárias de um contrato de autonomia. A verdade, é que as “concessões” feitas nestes contratos não vão, no âmbito curricular, muito para além do que já é legalmente consagrado para a generalidade das escolas e, as leituras eventualmente mais ousadas do quadro legal praticadas pelas escolas com contrato, rapidamente se estendem a todo o universo escolar, eliminando diferenciações indesejadas.

Mesmo assim não pode, no âmbito curricular, deixar de sublinhar-se, nas escolas com contrato de autonomia, a possibilidade de uma oferta educativa e formativa própria, de planos curriculares próprios e até a adoção de modelos alternativos de ensino, ainda que, em boa verdade, existam tantos constrangimentos à sua concretização que, na prática, estas medidas se tornam, para já, muito pouco visíveis. Assim, não sendo necessariamente fatores distintivos, é possível referenciar, nas escolas com contrato, uma oferta educativa e formativa eventualmente mais diversificada, a constituição frequente de grupos de nível e o reforço da carga curricular de algumas disciplinas, a par da organização de apoios específicos integrados no horário semanal dos alunos.

Em jeito de conclusão, poderá dizer-se que, não sendo a autonomia curricular um fator generalizado de diferenciação entre escolas com e sem contrato de autonomia, não pode, contudo, deixar de reconhecer-se o papel desempenhado, nessa matéria, pelas escolas que estabeleceram esses contratos. Certo é que, cada vez mais, vai deixando de fazer sentido a ideia de um “currículo pronto a vestir de tamanho único”, como bem referia Formosinho há alguns anos atrás, e os processos negociais desenvolvidos entre as escolas e o poder central, no âmbito dos respetivos contratos, têm dado um contributo não despidendo para isso.

Fernando F. Sampaio*

*Diretor da Escola Secundária de Amarante