

Gestão Curricular

PARA A AUTONOMIA DAS ESCOLAS E PROFESSORES

MARIA DO CÉU ROLDÃO
SÍLVIA DE ALMEIDA

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO 2018

Autonomia
e Flexibilidade
CURRICULAR



ÍNDICE

INTRODUÇÃO | 3

CAPÍTULO I

Gestão curricular e trabalho docente

- 1.1 Gestão curricular e o conceito de currículo – os nomes e as coisas | 7
 - 1.2 O currículo como substância e função da escola | 9
 - 1.3 Escola mediadora e centro da decisão curricular | 11
 - 1.4 Finalização da gestão curricular – garantia e melhoria das aprendizagens dos alunos | 12
- Quadro 1 – *Sistemas de administração do currículo com diferentes focos* | 16

CAPÍTULO II

Gestão curricular como processo de tomada de decisão numa lógica de deliberação colaborativa

- 2.1 Gestão como tomada de decisões | 18
- 2.2 Níveis de decisão curricular: central, institucional, grupal ou individual | 19
- 2.3 Campos de decisão curricular: Decidir o quê? – Como? – Com quem? | 23
 - Quadro 2 – *Níveis e campos de decisão curricular* | 31
- 2.4 Agentes e parceiros na tomada de decisões: Quem decide? Com quem decide? | 33

CAPÍTULO III

Conceitos e ambiguidades

- 3.1. Currículo e escola | 37
- 3.4. Currículo, contextualização e diferenciação | 40
- 3.5. Currículo, disciplinas, interdisciplinaridade e articulação curricular | 41
 - 3.6. Ponto de situação curricular atual | 43
- Referências | 45
- Documentos legais e normativos | 46
- Bibliografia recomendada | 47

INTRODUÇÃO

Autonomia e flexibilização curricular revisitadas

O presente texto resulta de uma adaptação, agora em coautoria e integrando desenvolvimentos mais recentes, de uma publicação de Roldão (1999) editada pelo então DEB, Departamento do Ensino Básico, como apoio às escolas envolvidas no processo de flexibilização curricular iniciado em 1996 e que assumiu forma legal no Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro. Retomadas hoje nas políticas curriculares portuguesas as tendências internacionais que continuam a recomendar uma orientação para maior autonomia curricular das escolas articulada com a definição mais adequada das aprendizagens comuns essenciais (OCDE, 2016), situa-se este livro na tentativa de retomar essa perspetiva, fornecendo elementos de reflexão e concetualização ao trabalho curricular das escolas.

Retomando nesta secção, com adaptações da autora, texto recente de Roldão (2017), assume-se que é no difícil reajuste do currículo a uma escolarização universal massificada, mas de cuja qualidade as sociedades não podem prescindir, que os conflitos e tensões curriculares hoje se situam, sendo necessário acentuar que é a garantia das aprendizagens curriculares que legitima a escola como instituição educativa. Contudo, a ideia de currículo que funciona na mentalidade educativa dominante, patente nos níveis de decisão macro, meso e micro, da administração às escolas e professores, privilegia a leitura do currículo como uma mera prescrição, não capturando o seu significado social e político essencial (Gaspar & Roldão, 2007).

Para assumir decisões quanto à escolha objetiva de conteúdos curriculares, importa ainda considerar a forma que essa seleção adota, tendo em vista as finalidades legitimadoras referidas. A opção mais clássica, porque mais antiga na história da escola, é a versão enciclopedista, que mobilizando uma lógica perpetuamente aditiva, introduz no currículo uma natureza cumulativa e aditiva de

todo o saber disponível, em formato forçosamente simplificado, manifestamente ineficaz na produção de verdadeiro conhecimento, além de inviável a termo. A adoção desta visão favoreceu, na escola, uma formatação estéril do conhecimento, encapsulado nas unidades disciplinares repletas de tópicos enumerativos (os programas eternamente extensos e cada vez mais, dado o crescimento dos saberes) e esgotadas no momento da sua avaliação final, com escassa apropriação traduzida em uso ou transferência, geradora de ganhos de saber e competências (Roldão, 2003, 2017).

A estruturação de conteúdos nos currículos prescritos, que não se queira enciclopedista e “estéril”: (1) privilegiará a apropriação das dimensões estruturantes de cada *disciplina do conhecimento*, portadora de uma elaboração histórica significativa, dos seus conceitos e dos respetivos códigos de acesso; (2) promoverá o equilíbrio entre *saberes funcionais e saberes científico-culturais*; (3) garantirá a apropriação dos *processos* e metodologias que permitem aceder a e/ou construir conhecimento; e (4) interpretará a aprendizagem curricular (vulgo “resultados”, mas que não são só os das classificações...) por parte dos alunos, que a ação de ensinar deve promover sistematicamente, como *apropriação e uso inteligente do conhecimento*, em todas as suas dimensões.

Encontra-se de novo na agenda política em Portugal a discussão sobre a racionalização do currículo, quer pela retoma da lógica de binómio curricular (Roldão & Almeida, 2018) assente num currículo nuclear comum prescrito a nível central – aprendizagens essenciais – e no reconhecimento efetivo de um outro nível de decisão curricular na escola para o operacionalizar de forma contextualizada, quer pela assunção de “emagrecimento curricular”, centrado na substituição do enciclopedismo pelos saberes estruturantes essenciais, como se recomenda em muitos documentos de política curricular internacional das últimas duas décadas, nomeadamente no Projeto *Future of Education and Skills 2030* da OCDE (2016).

Na fase em que este texto foi escrito (março 2018) estava definido no quadro político da atual equipa governativa da Educação, após discussão pública alargada, um Perfil dos Alunos no final dos ensinos básico e secundário, e estava em curso trabalho de equipas, integrando associações de professores e especialistas em currículo, sobre a reconfiguração das prescrições curriculares das diferentes disciplinas no sentido de as reorientar para a formulação de *Aprendizagens Essenciais*, conceito que o Projeto *Future of Education and Skills 2030* (2016) supra referido

também operacionaliza. Simultaneamente, foi lançada a iniciativa de trabalho no terreno para suporte deste debate, com um conjunto de cerca de duas centenas de escolas que voluntariamente participaram no ano letivo de 2017/2018 na discussão e estabilização destas linhas de trabalho, com vista à reconcetualização de um referencial curricular coerente, prevendo-se dispositivos de avaliação e reorientação do processo iniciado.

Este contexto dá continuidade às preocupações que na década de 1990 e início de 2000 marcaram o currículo, nomeadamente na clarificação do conceito de *gestão curricular*, que requer um grau mais elevado de *deliberação colaborativa* dos professores (Sousa, 2010), operacionalizadora da *autonomia e flexibilização curriculares* pretendidas, visando a melhoria da qualidade das aprendizagens.

O facto de que o texto que se segue retoma em grande parte o texto de Roldão de 1999 é indicativo da dificuldade do sistema e das escolas se reorientarem, no sentido da efetiva e desde então normativamente proclamada autonomia, o que faz com que os problemas então identificados se mantenham no essencial os mesmos.

Este livro constitui assim uma retoma adaptada ao contexto atual do essencial do texto produzido em 1999 (Roldão, 1999).



CAPÍTULO I

Gestão curricular e trabalho docente

1.1 Gestão curricular e o conceito de currículo – os nomes e as coisas

O que é gestão curricular, afinal? Não será apenas programar a calendarização dos conteúdos, realizar algumas atividades conjuntas ocasionais, como já vimos fazendo? Falar de currículo não se resume, afinal, a discutir os conteúdos dos programas? Embora boa parte destas ideias não sejam totalmente erradas, situam-se num plano que está desajustado da situação real do presente, e merecem reflexão e algum aprofundamento conceptual.

Muito frequentemente se considera, entre professores, que as questões do currículo são irrelevantes, até porque se pressupõe que todos sabemos muito bem o que é isso de currículo. Não se trata realmente de inventar um conceito, obviamente conhecido, embora pouco elaborado entre nós em termos teóricos, diferentemente por exemplo da prática das universidades e escolas anglo-saxónicas ou norte-americanas. Trata-se sim de refletir sobre o sentido do conceito, no quadro concreto do tempo que vivemos, por contraposição ao modo como talvez o tenhamos interiorizado numa escola que se reportava ao esquema daquele diretor que há mais de quatro décadas me acolheu como professora, entregando-me um horário, um livro único da disciplina, as datas das avaliações e a recomendação de me “dar ao respeito”, dada a pouca idade... Não muito terá mudado na iniciação das gerações de professores que me seguiram, quanto a estes persistentes referentes de senso comum da atividade docente – matéria, avaliações, manual e controlo.

Currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento (Pacheco, 1996; Ribeiro, 1990). Mas, se procurarmos defini-lo diacronicamente, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, então podemos dizer que currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.

O que se considera desejável varia, as necessidades sociais e económicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam e/ou conflituam num mesmo tempo – e o currículo escolar corporiza, ao longo dos tempos e em cada contexto, essa variação e essa conflitualidade. Por sua vez, também con-

tribui para, e interage com, essas várias forças, e dá-lhes forma ao instituir em cânones determinadas aprendizagens e práticas. Nisto não é o currículo escolar diferente de qualquer outra prática social – sempre frutos e fontes das interações e dos atores em presença.

Assim, torna-se claro que os programas nacionais que todos conhecemos, aprendemos e ensinamos, enquadrados no funcionamento uniforme da escola e do sistema que é o nosso, constituem currículo e corporizam uma determinada forma de o gerir, adequada às finalidades de um longo período da história da escolas e dos sistemas.

Esse currículo, concebido como um conjunto de programas nacionais universais – largamente dominante ainda no contexto do sistema português e não só – começa, contudo, claramente, a não dar resposta às necessidades sociais atuais e sobretudo futuras. Por isso estamos a viver a tão falada mudança. Falar de mudança é intemporal, pois tudo o que é vivo muda, as sociedades e as escolas como tudo o resto. O que importa é saber *que mudança* estamos a atravessar e não falar da mudança como se viéssemos de um mundo relativamente parado que se pôs subitamente a mudar...

A mudança que as nossas sociedades estão atualmente a viver, no plano educacional, enquadra-se numa dinâmica, como os historiadores da linha de Fernand Braudel lhe chamariam. Esta mudança é caracterizada pela pressão social sobre a escola no sentido de, mais uma vez, ajustar/reconstruir o seu currículo e o modo de o gerir, na tentativa, historicamente sempre repetida, de ajustar a adequação da oferta às necessidades.

Não se trata pois de “inventar” a ideia de currículo, mas de tomar consciência da sua natureza histórico-social – realidade socialmente construída, e construção em permanente devir. Pensar historicamente o currículo e a escola implica assim tomar consciência da mutabilidade da realidade com que lidamos e abandonar uma visão estática e irrealista das instituições e das suas funções – como se elas existissem desde sempre e permanecessem confortavelmente imutáveis, tal como nos habituámos a vê-las.

Também a noção de *gestão curricular*, na mesma lógica, nada tem de novo. Novo será talvez só o uso – e até abuso – linguístico que dela se faz hoje no discurso educativo. Sempre se geriu o currículo e sempre *terá de se gerir, isto é, decidir o*

que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados... Mas a maioria dessas decisões passavam-se distantes da escola e dos professores, a nível central, quase limitando a gestão curricular – as decisões – dos professores, no plano coletivo, à distribuição dos conteúdos pelos trimestres e à atribuição das classificações, e, no plano individual, à planificação das suas aulas quotidianas.

As decisões e a gestão central obviamente permanecerão sempre, mesmo em sistemas que tenderão a descentralizar-se cada vez mais. As decisões desse tipo operam nos aspetos globais e a nível nacional. Mas uma larga maioria das decisões virão a entrar cada vez mais no campo específico da gestão curricular de cada escola e dos seus docentes. Essa é a diferença que dá maior visibilidade ao processo – e ao conceito – de *gestão curricular* e maior responsabilidade aos gestores locais do currículo – as escolas e os professores concretos, trabalhando profissionalmente para uma determinada comunidade com os seus alunos específicos.

1.2 O currículo como substância e função da escola

O currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola. A escola constituiu-se historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade. Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola. Conforme têm evoluído as necessidades e pressões sociais e, conseqüentemente, os públicos que se considera desejável que a *ação da escola atinja*, assim o conteúdo do currículo escolar tem variado – e continuará a variar.

A natureza *do que está contido (o conteúdo)* no currículo merece assim ser analisada de forma crítica, face às circunstâncias, necessidades e públicos atuais. Para isso importa olhar o currículo como esta realidade socialmente construída que caracteriza a escola como instituição em cada época, e abandonarmos uma visão naturalista de currículo como um figurino estável de disciplinas que nos últimos tempos têm sido ensinadas pela escola: não foram sempre essas – nem será sempre idêntico o modelo. Constitui-se em currículo aquilo a que se atribui uma finalização em termos de necessidade e funcionalidade social e individual e que, como tal, se institui.

Paradoxos e contradições caracterizam necessariamente a substância do currículo escolar – já que nele se conjugam os vetores da preservação e da resposta a necessidades novas. É assim que, por exemplo, permanece problemático o equilíbrio entre as componentes disciplinares e as integradoras, entre o apetrechamento com uma cultura humanístico-científica ou o domínio de competências de vida e saberes pragmático-funcionais. Mas é o *currículo que define a natureza da instituição escolar*, isto é, a escola existe porque e enquanto se reconhece a necessidade de, através dela, veicular, desenvolver e fazer adquirir um *currículo ou corpo de aprendizagens* – seja o que for que se considere dever constitui-lo.

As tensões quanto ao que deve constituir esse corpo de aprendizagens são inerentes ao carácter construído do currículo, campo de permanente negociação e balanço – e não objeto de um consenso definidor, prescritivo e imutável. Parece cada vez mais claro que o currículo não pode evoluir na lógica pendular que caracterizou este século, colocando essas vertentes em alternativa: cultura ou competências de vida? Saberes ou processos de trabalho? Uniformidade ou escolha totalmente livre? Formar as dimensões pessoais e sociais dos alunos ou apetrechá-los com bom nível de conhecimentos? Neste tipo de alternativas, a opção por um dos lados tem-se revelado altamente limitadora e inadequada à complexidade das sociedades atuais. Cada vez mais a tendência é para encontrar sínteses integradoras mais equilibradas e que sirvam melhor os propósitos da instituição escolar no tempo atual e para o universo dos cidadãos a que se destina.

O desfasamento entre as expectativas face à escola e a baixa eficácia social que ela tem manifestado resulta justamente do agravamento da inadequação do currículo que existe face às necessidades sociais e aos públicos.

A escola, numa lógica defensiva, procura manter imutáveis as estruturas do seu funcionamento, o que a leva a ser insensível à realidade. Os alunos que hoje estão na escola e não aprendem são vistos como um problema incomodativo para a escola, do qual ela procura descartar-se através de estratégias de recurso, fundadas em excelentes princípios, mas resultando em remediações em larga medida insuficientes nos seus resultados quanto ao sucesso dos alunos (as alternativas curriculares, os programas especiais como os TEIP, as aulas de apoio, etc.).

Mas não temos visto a escola considerar – como faria uma qualquer empresa que se confrontasse com tamanho insucesso – que *tem um problema* e como pode perspetivar outros cenários para a sua resolução – como organizar-se de outro modo que permita fazer estes alunos todos aprenderem? Porque não há de a escola mudar os espaços e os tempos, os agrupamentos e a rotação de professores, ou organizar de outro modo o seu trabalho em função de grupos específicos de alunos? Porque não reinventar um sistema do tipo das tutorias, ou reconcetualizar os moldes e estruturas de agrupamento que se cruzem com a sacrossanta e imutável turma? Terá toda a aprendizagem que decorrer dentro dessa estrutura? Ou poderão existir outras estruturas mais móveis que se organizem para criar bolsas e momentos de aprendizagens que não requerem o agrupamento da turma? Todas estas questões podem ter respostas organizativas se houver análise adequada e capacidade de introduzir maleabilidade a todos os níveis do sistema.

Se um grupo de professores pensar em criar uma escola tal como julga que seria melhor, talvez descubra processos organizativos expeditos e eficientes que não são catastróficos, podem ser económicos e vantajosos, e contudo talvez rompam com a estrutura escolar a que nos habituámos.

1.3 Escola mediadora e centro da decisão curricular

Uma das principais dificuldades da escola actual – e a principal responsável pelo seu crescente insucesso na educação satisfatória de um número cada vez maior dos seus alunos, que saem escolarizados (mas não educados ou sequer instruídos) – reside no formato organizativo que a escola continua a perpetuar, quando a realidade é profundamente diferente da de décadas anteriores. Não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido.

Daí que assuma tanta centralidade a gestão do currículo. Não porque ela não se tenha feito sempre, mas porque não é rentável nem eficaz continuar a fazê-la de forma estereotipada e uniforme – com os fracos resultados que estão à vista.

É neste sentido que a lógica de **projeto curricular contextualizado** (ou **currículo da escola**, se preferirmos) tende a afirmar-se crescentemente sobre a lógica da

administração nacional do currículo. Aquilo que se busca, na gestão autónoma das escolas, é simplesmente uma via de maior eficácia e adequação aos públicos. A justificação desta tendência, visível em todas as dinâmicas sociais (saúde, economia, apoio social, cultura, etc.) reside na procura de mecanismos mais eficazes. No caso da educação, trata-se de equacionar caminhos diferenciados dentro de balizas nacionalmente estabelecidas e controladas, que conduzam a um maior sucesso da escola na sua função essencial: conseguir que os alunos adquiram as *aprendizagens curriculares* com uma eficácia aceitável que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desempenho sociocultural que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar os riscos de rutura.

Assim, se a escola se define como instituição curricular, o projeto educativo de cada escola terá que ser essencialmente um *projeto curricular*, i.e., de opções quanto às aprendizagens (de todo o tipo) que cada escola queira assumir como suas *prioridades* (dentro das balizas do currículo nacional) e quanto aos *modos* que considera mais adequados para o conseguir com sucesso. Que conteúdo pode ter um projeto educativo assumido pela/na escola que não se centre na aprendizagem pretendida em diversos campos, isto é, o currículo?

1.4 Finalização da gestão curricular – garantia e melhoria das aprendizagens dos alunos

O que está a mudar, nas últimas décadas, no currículo da escola pode resumir-se nalguns pontos essenciais:

1. As sociedades atuais estenderam e continuam a estender a escolaridade – vertical e horizontalmente: tornando mais longo o tempo de permanência em formação escolar, e alargando-a a todos os elementos dessa sociedade.
2. As sociedades atuais são cada vez mais heterogéneas do ponto de vista étnico, cultural, linguístico, etc.
3. A escola atual constituiu-se historicamente a partir de um modelo – curricular e organizativo – pensado para uma audiência relativamente homogénea, de grupos bem definidos, e orientado para o acesso de apenas um sector selecionado da população aos postos e funções sociais mais relevantes.

4. A escola atual, herdeira dos séculos XVIII e XIX, reflete essa estrutura na sua organização e currículo: organização de turmas na base do princípio da norma (todos como se fossem um) e da rentabilização de recursos materiais e humanos (quando se tornou preciso alargar o ensino a maior número de pessoas, após a revolução industrial, por oposição ao ensino individual e doméstico das classes abastadas).
5. A alteração da coerência deste modo organizativo da escola – primeiro nas sociedades mais desenvolvidas – explode a partir da década de 60, com a massificação do ensino, e com o reconhecimento da necessidade de escolarização da população no seu todo para o desempenho de qualquer função social ou profissional (combate ao analfabetismo, à época ainda muito significativo).
6. As mudanças e melhorias que na escola se têm procurado introduzir são inúmeras e valiosas e representam extraordinário investimento e esforço dos decisores e dos professores. Mas não têm, contudo, posto em causa o modelo no seu essencial. É como se acreditássemos que a escola que conhecemos tem de ser forçosamente assim, como a conhecemos, e como se esta forma fosse, à partida, o modo “natural” de ensinar (professor, compêndio, turmas...). A *naturalização* de processos culturais constitui, como sabemos, um obstáculo considerável à sua reconversão.
7. A grande “crise” da escola, de que falamos hoje constantemente, não é tão grave assim; está simplesmente ligada a este desajuste de fundo: queremos aplicar um tipo de escola idêntico – nos planos organizativo e curricular – a uma situação que é totalmente diferente.

Daqui resulta o facto de a ineficácia do ensino escolar se agravar, e crescer o chamado *insucesso escolar*, vulgarmente associado ao insucesso dos alunos. De facto, e se relembrarmos que todos os indivíduos, de acordo com estudos das últimas décadas, à exceção de uma pequena faixa que não excede em regra os 5%, são capazes de realizar a aprendizagem que a escola pretende, estes indicadores afirmam sem margem para dúvidas o pesado insucesso da instituição escolar – a escola não consegue fazer os públicos atuais aprenderem, sobretudo porque persiste em aplicar um modelo de funcionamento arcaico. O insucesso que colocamos nos alunos é de facto o insucesso desta instituição que, entre nós, falha em ensinar eficazmente mais de 30% dos seus alunos. Face a este insucesso da escola, o movimento defensivo orienta-se para excluir todos os que não se

integram na norma, ou para criar diferenciações por discriminação – por exemplo, remeter para outras instâncias todos os que se afastam da referida norma, ou certificar mesmo os que não aprenderam ou aprenderam menos do que seria necessário, ou separar grupos de níveis de aprendizagem diferentes (para alguns, que “têm” mais problemas, bastam “os mínimos”).

Na prática, procura-se manter em situação um tipo de turma em que todos sejam suficientemente semelhantes para que o professor continue a poder ensinar como se fossem um e a poder utilizar um modelo de ensino centrado na apresentação da matéria. Aqueles que têm “sucesso” não precisam muito do professor nem abonam muito acerca do sucesso da escola – aos alunos sem “dificuldades” bastaria proporcionar-lhes a informação, com ou sem aulas e professores. Os outros, a quem é preciso ensinar de outro modo, saem do grupo-turma ou são encaminhados para outras vias. Assim se reforça o ciclo vicioso. Por sua vez, medidas como os apoios educativos, traduzem-se numa generalizada persistência do insucesso mesmo dos alunos com acompanhamento desde o 1.º ciclo.

Podemos então argumentar em sentido contrário: e porque não deixar que uns aprendam só “os mínimos”, ou adquiram só um pseudo-diploma para aceder ao mundo do trabalho? Não será a única – ou a melhor – saída?

Não parece ser assim. Numerosos estudos internacionais – quer os de política educativa, quer os que incidem na avaliação dos desempenhos reais – e não só das classificações ou diplomas – dos alunos e das escolas (OCDE, IEA, Comissão Europeia) – alertam recorrentemente para os problemas agravados de exclusão social que o facto de muitos alunos concluírem a escolaridade sem terem aprendido o essencial já está a provocar dramaticamente nas sociedades actuais. São já, na sua grande maioria, alfabetizados e escolarizados sem sucesso – na realidade, iletrados funcionais e desenraizados sociais – os elementos de todas as bolsas de exclusão ou marginalidade das sociedades actuais.

Nem a economia, nem o mercado de trabalho, nem o difícil equilíbrio das tensões sociais podem compadecer-se com a existência de bolsas crescentes desta população quase iletrada, afastada do acesso básico à informação e ao conhecimento, informação e conhecimento que se constituem hoje como a principal chave para a inclusão social, para a rentabilidade económica, e também para o bem-estar social e a estabilidade pessoal e profissional.

A mesma escola que se confrontou com a massificação do acesso à educação, desafio já genericamente superado, encontra-se hoje perante uma situação bem mais complexa: *a premência da subida do nível educativo real das populações*. Trata-se, assim, nos nossos dias, da necessidade de “massificar o sucesso”, ou seja, garantir a todos uma qualidade educativa satisfatória, não podendo mais confinar-se a escola ao papel de assegurar uma socialização de base e uma instrução elementar para a maioria, com aprendizagem de melhor nível apenas reservada a alguns.

Em síntese, o grande problema da escola é hoje o de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo – sendo que esses *todos* são cada vez mais diferentes (Roldão, 1998).

Trata-se, então, em termos de currículo, de o pensar em termos de um **binómio** e não como um corpo uniforme. Quais são os termos desse binómio?

- O primeiro elemento prende-se com a dimensão do que é *socialmente necessário a todos – as aprendizagens essenciais comuns, o core curriculum, o que é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(is), sustentadas por sólido conhecimento, que o aluno deverá adquirir na escola*.
- O segundo termo do binómio refere-se à *concretização que cada escola faz desse core curriculum*, concebendo-o como um *projeto curricular* seu, ou o currículo de escola, operacionalizador do seu projeto educativo, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos concretos, e incorporando adequadamente as dimensões locais e regionais.

A operacionalização deste binómio – em que *cada termo só pode definir-se em articulação com o outro* – constitui o essencial da gestão curricular de que se ocuparão as secções seguintes. Não pode, evidentemente, pensar-se a *flexibilização* dos currículos das escolas sem ser por referência a um *denominador comum* de aprendizagens a garantir no final, que terá de ser comum, e que deverá ser objeto de adequados procedimentos de pilotagem e avaliação externa e interna.

No Quadro 1 procura-se sistematizar o essencial da evolução dos sistemas que temos vindo a analisar.

Quadro 1 – *Sistemas de administração do currículo com diferentes focos*

	CURRÍCULO	ESCOLA	PROFESSORES
Sistema Educativo Centralizado	<ul style="list-style-type: none"> • Definido apenas a nível nacional; • Uniforme; • Constituído essencialmente por conteúdos/tópicos; • Avaliação por referência apenas aos normativos curriculares nacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura de funcionamento administrativo-burocrática; • Organização hierárquica; • Campo de iniciativa e decisão limitados; • Prestação de contas perante a administração central. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade regulada pelos conteúdos curriculares estabelecidos; • Campo de iniciativa e decisão limitados ao desenvolvimento e metodologia das aulas; • Prática predominantemente individual.
Sistema Educativo Centrado nas Escolas	<ul style="list-style-type: none"> • Binómio curricular: currículo nacional (core curriculum) + currículo de cada escola (projeto curricular, integrando e ampliando, de forma própria, o currículo nacional); • Alargamento do currículo a maior número e tipos de aprendizagens; • Avaliação por referência a: <ul style="list-style-type: none"> a) Avaliações nacionais externas; b) Avaliação pela e na escola, face aos seus objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura de funcionamento autónoma (em graus variáveis); • Organização funcional (em modalidades várias); • Campos de iniciativa e decisão próprios; • Prestação de contas perante a comunidade e a administração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade regulada pelos objetivos e metas curriculares da escola; • Campos de iniciativa e decisão próprios – gestão curricular, no plano individual e coletivo; • Práticas colaborativas entre pares.



CAPÍTULO II

Gestão curricular como processo de tomada de decisão numa lógica de deliberação colaborativa

2.1 Gestão como tomada de decisões

A gestão, em qualquer campo, é, essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir. Trata-se portanto de um processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com o que se pretende conseguir. Dessa análise resulta a identificação de alguns caminhos possíveis, que têm de ser ponderados quanto à sua viabilidade, possibilidades de sucesso, riscos, etc. Perante essas vias possíveis, quem gere, decide optar por uma, e aplica-a. Essa aplicação deve ser monitorizada e avaliada de forma constante para permitir mudar de rumo ou introduzir ajustamentos a todo o tempo, sob pena de comprometer o resultado pretendido.

Se tomarmos um exemplo da vida quotidiana das escolas, este processo de gestão torna-se muito evidente.

Se uma escola decide baixar o número de repetentes por ano no 2.º ciclo do ensino básico como objetivo estratégico, a primeira coisa que terá de fazer é estabelecer uma meta exequível (e.g. baixar em 10% por ano o número de repetentes no 2.º ciclo do ensino básico), identificando as condições que tem para a alcançar, de modo a estabelecer as medidas adequadas, tais como: mais aulas de apoio, mais projetos extracurriculares para os alunos nas áreas de maiores dificuldades, etc.

Perante esta **análise de situação** e tendo em vista a finalidade – diminuir o número de repetentes por ano no 2.º ciclo do ensino básico – colocam-se em prática aquelas medidas. **Gerir**, para esta escola, vai implicar optar por uma ou mais daquelas vias, em face das previsíveis vantagens e inconvenientes, e tendo em conta os recursos da escola.

Implicará ainda a **avaliação** dessa decisão. Se, por exemplo, se vier a verificar que, tendo optado pelo aumento das aulas de apoio, a taxa de repetência continua a aumentar ou não baixa, então, a escola terá que **rever a decisão**, e criar novas medidas ou complementos àquela para superar esse problema.

Gerir é, assim, um processo que podemos estruturar em várias dimensões:

- Analisar – ponderar;
- Decidir – optar;
- Concretizar a decisão – desenvolver a ação;
- Avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão;
- Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada.

Transpondo este processo para o campo curricular e para a vida das escolas e dos sistemas educativos, identificam-se as mesmas dimensões. Mais uma vez, não se trata de nada de novo, já que toda a ação educativa é um processo de gestão e de permanente tomada de decisões.

O que faz então parecer “novo” o discurso da gestão curricular e educativa? Tanto aquando das primeiras políticas de flexibilização curricular como agora? É que a gestão, no caso da educação, como em tantos outros, processa-se a diversos níveis e pode ter maior ou menor intervenção de diversos atores ou parceiros. Em sistemas educativos muito centralizados os níveis de decisão predominantes situam-se na administração, e os atores locais tendem a perceberem-se como executores das decisões de outros. O que justamente agudiza hoje a necessidade de saber gerir é a mudança já atrás referida no sistemas sociais e económicos, e no educativo em particular, face à impossibilidade crescente de os gerir adequadamente dessa forma. Trata-se de reduzir o campo de ação para agir melhor, sem deixar de perspetivar o global. “Pensar globalmente para agir localmente”.

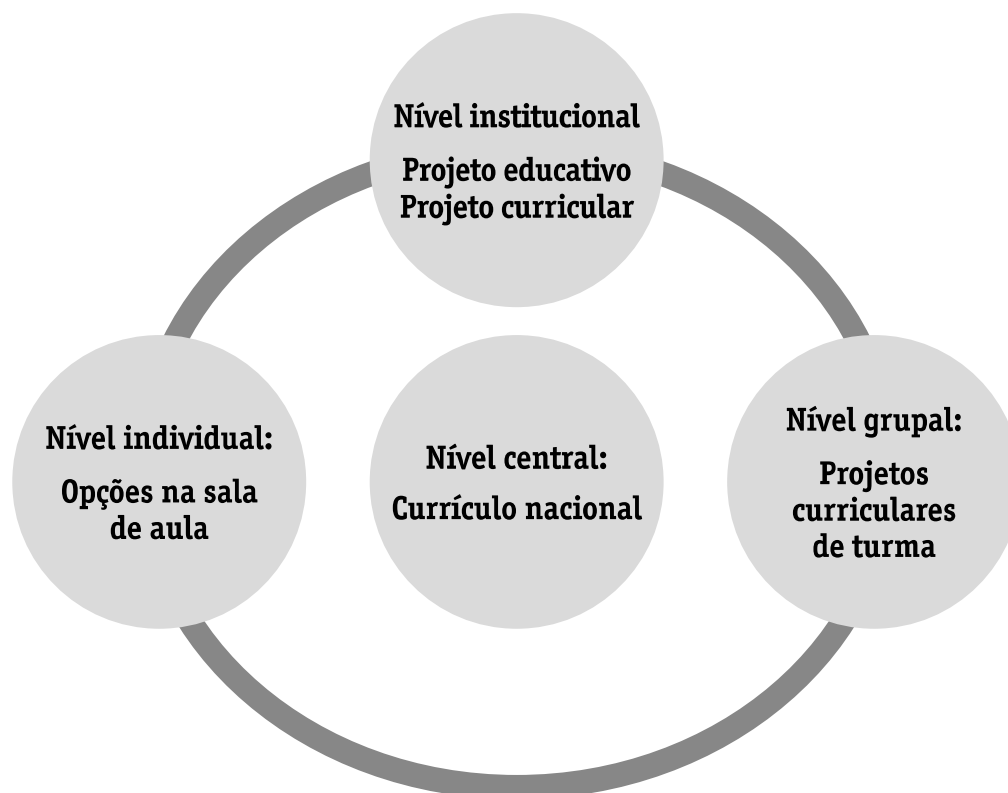
2.2 Níveis de decisão curricular: central, institucional, grupal ou individual

A gestão curricular inscreve-se num processo contínuo de tomada de decisão que ocorre em diversos níveis, articulados entre si. As políticas da flexibilização curricular criaram a necessidade de diferenciar 4 níveis de decisão curricular:

1. O nível central (macro) estabelece o currículo nacional delineado pela administração central, concretizando-se na prescrição das aprendizagens comuns a promover na escola, assumindo forma de programas ou orientações curriculares e documentos afins.
2. O nível institucional (meso) diz respeito à adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas com base na elaboração, primeiro do projeto educativo que é o instrumento de gestão educativa, expressão da visão da escola e orientador da ação educativa naquele contexto particular; depois, do projeto curricular, que concretiza as opções do projeto educativo ao nível do currículo – elemento central da ação da escola – e a sua organização e desenvolvimento no contexto em causa.

3. O nível grupal (meso) relaciona-se com a adaptação do projeto curricular¹ ao projeto de desenvolvimento curricular para cada turma – ou outros grupos de trabalho e aprendizagem – formulado pelo grupo de professores – conselho de turma ou equipa educativa – que integram o trabalho conjunto com essa turma ou grupo de alunos, em articulação com os departamentos respetivos.
4. O nível individual (micro) relaciona-se com o dia a dia da ação educativa concreta e as opções que os professores, em consonância com as decisões de cada equipa ou grupo, tomam individualmente na sala de aula, tendo sempre como referência os níveis anteriores.

Figura 1. Articulação entre níveis de decisão curricular



¹ As designações não são rígidas e variam com as terminologias normativas. Optámos por usar o conceito de “projeto” por todos estes documentos deverem corresponder ao que na administração científica se entende pelo mesmo e que foi adaptado ao campo escolar: processo de planeamento e gestão estratégica a longo, médio e curto prazo para conceber metas e os meios para as alcançar que são periodicamente avaliados e revistos (Godet, 1985).

A eficácia da ação educativa decorre da articulação entre: 1) o currículo nacional; 2) o projeto educativo integrador do projeto curricular; 3) o projeto curricular de turma ou outro instrumento de planeamento curricular adotado pelo grupo de professores de cada turma ou grupo e; 4) as decisões tomadas individualmente pelo professor na sua disciplina ou área, em contexto de sala de aula ou afim. Estes últimos três níveis interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente num processo que é sempre circular, potenciador de novas dinâmicas educativas, e tendo como referência o currículo nacional.

O currículo torna-se, num primeiro momento, em gestão curricular, com a elaboração pela escola do projeto educativo que estabelece a sua identidade através da adaptação do quadro normativo à especificidade do seu contexto, bem como do delineamento das linhas estratégicas de intervenção para melhorar a qualidade do processo de ensino e conseqüente melhoria das aprendizagens.

A construção do projeto curricular, num segundo momento, adequa-se ao projeto educativo e ao currículo nacional prescrito pela administração central e é aqui entendido como aglutinador de consensos: “el conjunto de decisiones articuladas, compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendente a dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el Diseño Curricular Base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a un contexto específico” (Del Carmen & Zabala, 1991, p. 33).

O projeto curricular desenvolve, complementa e operacionaliza a parte central da ação da escola que são as orientações pedagógico-curriculares delineadas no projeto educativo e no currículo da administração central. Outros documentos podem emanar destes dois, como o plano anual de atividades, entre outros; em todo o caso, o projeto educativo e o projeto curricular constituem o centro da gestão curricular autónoma situada num dado contexto e a ele adequada no sentido de maximizar a eficácia educativa.

O projeto curricular de turma, ou outro instrumento de planeamento com finalidade idêntica, por sua vez, operacionaliza o projeto curricular ao nível de cada turma de alunos mas sem perder de referência o projeto educativo e as prescrições do currículo nacional.

De sublinhar que os últimos três níveis de gestão curricular constituem momentos de operacionalização das prescrições do nível central adaptadas ao contexto educativo das escolas e, por isso mesmo, são também momentos de deliberação curricular (Sousa, 2010).

Em termos latos, podemos remeter este processo para o conceito de desenvolvimento curricular como uma ação contínua de diferentes níveis/contextos que concebem, implementam e avaliam o currículo (Gaspar & Roldão, 2007; Zabalza, 1992). O desenvolvimento curricular pressupõe que o currículo está em permanente processo de construção o que deverá criar constantes possibilidades de mudança nas práticas de ensino pela aferição de processos e resultados da aprendizagem.

Se considerarmos, não só os níveis de amplitude das decisões, mas também a sua natureza, podemos ainda identificar, nos níveis de decisão da escola, dois tipos de decisão:

- **Decisões de natureza interpessoal** – trabalhar uma estratégia em articulação com os outros professores do grupo ou turma (por exemplo, aplicar técnicas de desenvolvimento da capacidade de observação ou registo, valorizar a realização de tarefas de apresentação estruturada de ideias pelos alunos);
- **Decisões de natureza pessoal** – a opção por uma estratégia, a forma de dispor os alunos, de acordo com as iniciativas pessoais do professor.

Os dois tipos de natureza das decisões não se confundem, mas podem e devem articular-se. Se um grupo de professores decide, por exemplo, trabalhar o sentido de observação nos alunos (decisão grupal, interpessoal e colaborativa, para a gestão curricular de uma aprendizagem), cada um deles vai ainda operacionalizar outro nível de decisão – com que atividades vai desenvolver essa aprendizagem na sua ação individual? Para realizar essa decisão terá de gerir o processo de aprendizagem, tendo em conta:

- Como será mais significativo para estes alunos?
- Como diferenciar os modos de fazer (individualizar)?
- Como avaliar como resultaram as diversas vias para os diferentes alunos?

2.3 Campos de decisão curricular: Decidir o quê? – Como? – Com quem?

Gerir o currículo é, essencialmente, tomar decisões quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida. Essa tomada de decisão incide sobre campos curriculares da prática diária das escolas, mesmo quando é aparentemente passiva e de mera execução. As decisões relativas à gestão curricular respondem às questões *o quê, para quê, quando, como ensinar*, pilares da teoria curricular clássica. Relacionadas com cada uma delas situam-se as questões *o quê, para quê, quando, como avaliar*. Na figura 2 da página 33 explicitam-se os campos principais de decisão curricular que respondem a estas questões transversais aos quatro níveis avançados:

1. **Visão pedagógica:** A nível central os sistemas estabelecem uma visão negociada de princípios orientadores e características do cidadão que se pretende formar implicando uma visão pedagógica. As escolas por sua vez, respondendo a esta visão, incorporam os contextos e situações diversas com que trabalham de modo a responderem pedagogicamente de forma adequada. Importa assim decidir e clarificar o que distingue a escola em termos de visão pedagógica. Impõem-se responder às seguintes questões: Qual é o “rosto da escola”, quanto às teorias pedagógicas que orientam os seus métodos e estratégias de ensino, a sua visão dos papéis do aluno e do professor?
2. **As opções e prioridades:** A escola, partindo das competências e valores do perfil do aluno desejável a alcançar no termo do percurso curricular em causa², das aprendizagens comuns constituídas pelos conhecimentos, capacidades e atitudes das áreas e disciplinas que constituem o currículo prescrito³, das finalidades educativas expressas no projeto educativo e adequadas à especificidade do seu contexto, estabelece as suas opções e prioridades curriculares que se podem concretizar em diferentes configurações:
 - Estabelecer prioridades nas competências ou aprendizagens/conteúdos comuns;
 - Proceder a alterações no desenvolvimentos das competências e aprendizagens / conteúdos essenciais;

2 No quadro atual, expressas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ME, 2017).

3 No quadro atual, expressas nas *Aprendizagens Essenciais* (ME, 2017 e 2018), e outros documentos de natureza curricular com elas articulados.

- Introduzir competências ou aprendizagens/conteúdos comuns que não estejam presentes no currículo prescrito, mas façam sentido no contexto da escola, desde que não sejam contraditórias com aquele nos seus pressupostos e finalidades.

Este campo pode operacionalizar-se nas seguintes questões: Que áreas disciplinares/disciplinas vão ser prioritárias na melhoria desejada para a escola e para as metas visadas? Como estabelecer essas prioridades em função do tipo de alunos, do interesse da comunidade, e da necessidade de garantir a consecução das aprendizagens do currículo nuclear (*core curriculum*) definido a nível nacional? Em que se vai investir mais numa primeira fase, nas áreas humanísticas ou nas artes? E a seguir? O que inclui o projeto curricular da escola, como resultado dessas opções e prioridades?

3. **Organização das aprendizagens:** Os decisores centrais estabelecem a organização e sequência das aprendizagens por disciplina e/ou áreas disciplinares com graus diversos de explicitação do que é considerado essencial numa lógica de harmonização vertical e horizontal⁴. A escola procura consensualizar em conformidade com o seu contexto a sequenciação das aprendizagens, a sua articulação vertical e horizontal e modos de organização curricular diversificados, criando, por exemplo, espaços multidisciplinares (e.g. oficinas de práticas profissionais ou tradicionais), nas áreas disciplinares e não disciplinares. Constituem-se como exemplos de questões a considerar nestas decisões: Como é que o projeto curricular da escola articula o *core curriculum* com outros conteúdos por si escolhidos e relevantes naquela comunidade? Que tipo de articulação entre atitudes, valores, capacidades e conhecimentos por ciclo de estudos são definidos, com base nos documentos curriculares e nas opções da escola? Que aprendizagens serão organizadas em áreas disciplinares, multidisciplinares ou ambas? E as formações transdisciplinares como vão ser articuladas com essas diferentes modalidades?

4 Este nível de decisão está traduzido nas matrizes curriculares e nas *Aprendizagens Essenciais* que explicitam para cada ano, de cada disciplina/área disciplinar, os elementos definidores do conceito das aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades e atitudes), que são os traços do perfil do aluno que cada disciplina vai desenvolver por ciclo e ano de escolaridade a título indicativo. Este documento considera a sequenciação das aprendizagens ao distribuí-las por anos/ciclos de escolaridade, com base numa articulação curricular vertical e horizontal que a escola deverá ajustar ao seu contexto.

4. **Métodos e estratégias de ensino e avaliação:** A nível central não existe prescrições sobre os métodos de ensino e as estratégias, embora a indicação geral seja, desde 2001⁵, para a diferenciação curricular, pela valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino⁶. A estratégia é aqui entendida “enquanto conceção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (Roldão, 2009). A estratégia é assim um percurso organizado de sequência de atividades/tarefas que contribuem para a aprendizagem pretendida e conduzem os alunos a aprender e utilizar, de forma eficaz, os conteúdos curriculares respetivos. Neste sentido cabe à escola recomendar as opções de métodos e de estratégias preferenciais de acordo com o seu contexto. A seleção das estratégias de ensino adequa-se aos conteúdos, valores, competências a transmitir aos alunos, implicando uma escolha criteriosa de recursos adequados, rentabilizando as novas tecnologias de que se dispõe atualmente.

A avaliação das aprendizagens em todas as suas modalidades faz parte integrante do desenvolvimento do currículo e adequa-se também aos conteúdos, valores, competências a transmitir, bem como aos métodos e estratégias de ensino. As escolas definem, por conseguinte, as características do processo de avaliação. O projeto curricular pode estabelecer os critérios, modalidades e campos de avaliação que servirão de referência para os departamentos curriculares estabelecerem os perfis do aluno, os perfis de desempenho, os critérios de classificação e a variedade de instrumentos possíveis. A avaliação tem sempre uma função de regulação, quer seja de processos ou de resultados, por permitir a verificação da assimilação das aprendizagens relativas aos objetivos de aprendizagem, bem como aferir a pertinência, adequação do próprio processo de desenvolvimento curricular.

Neste campo de decisão curricular ocorrem questões como: Que métodos e estratégias de ensino diferentes tomar para cada turma ou cada grupo de alunos para que a sua aprendizagem se maximize? Em que casos e em que momentos,

5 Decreto-Lei n. 6, de 2001 de 18 de Janeiro.

6 As *Aprendizagens Essenciais* propõem tipos de estratégias a privilegiar nas turmas face às características do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* pretendido, para melhorar o nível e qualidade das aprendizagens.

para cada turma, dar preferência a atividades de grupos, à exposição, à pesquisa e qual o grau de envolvimento ativo dos alunos? Como organizar os vários métodos de ensino, na situação concreta de cada turma, para que os alunos retirem delas vantagem? Com que critérios organizar os alunos individualmente, em grupos ou pares, conforme as tarefas? Como rentabilizar as aulas ou momentos de aula em formato expositivo (por exemplo, encarregando alunos de tarefas posteriores à exposição: pedir o registo de três ideias principais, o registo de n palavras novas e seu significado, pedir para preparar uma questão sobre o que o professor explicou, ou para dizer uns aos outros, depois, em pequenos grupos, o que cada um reteve da apresentação do professor e/ou as coisas que não percebeu, etc.). Que estratégias podem os professores desenvolver em conjunto, preparando-as articuladamente entre as várias disciplinas (e.g. modos de ler um texto, como organizar uma síntese, como organizar as tarefas mentais necessárias para resolver um problema ou realizar uma tarefa? Como ajudar os alunos a memorizar e a estudar?)

Com que recursos vão trabalhar além do manual, e, no manual, como planeiam ensinar os alunos a usá-lo?

- 5. Os modos de organização da escola e das aulas:** Entende-se todo o tipo de decisões que enquadram as atividades de aprendizagem e o trabalho dos professores, o que se traduz num campo muito vasto mas contém no essencial três grandes decisões a tomar pela escola, tendo em conta as prescrições centrais. Nos critérios para organização de tempos, a escola escolhe a(s) unidade(s) tempo de referência, cria dispositivos para a sua flexibilização e distribui dentro da margem permitida pela administração central o tempo total de instrução pelas diferentes disciplinas. Pode-se ainda aqui incluir critérios para a elaboração de horários dos alunos e distribuição de serviço docente em termos de maximizar as aprendizagens dos alunos. Nos critérios para a organização de espaços, a escola decide sobre critérios pedagógicos para a constituição de turmas ou de grupos de alunos com organização flexível de espaços/tempos e disposição da sala de aula. No que aos critérios para o trabalho colaborativo diz respeito, pois o processo de melhoria na escola resulta de um trabalho em equipa por parte dos professores, salienta-se a necessidade de se estabelecerem tempos e espaços que possibilitem uma cultura colaborativa.

Possíveis questões deste campo são: Que organização dos tempos letivos pode ser melhor para todas ou algumas turmas? Agrupar horas em períodos mais lon-

gos? Estabelecer períodos mais curtos de trabalho mais intensivo? Agrupar os tempos de mais do que uma disciplina e programar a sua utilização, por exemplo, em duas manhãs seguidas por semana? Como organizar o espaço da sala de aula de acordo com as estratégias de ensino e tempos em cada situação-aula? Como os professores se podem organizar para permitir o trabalho colaborativo?

6. A avaliação do resultado das opções tomadas:

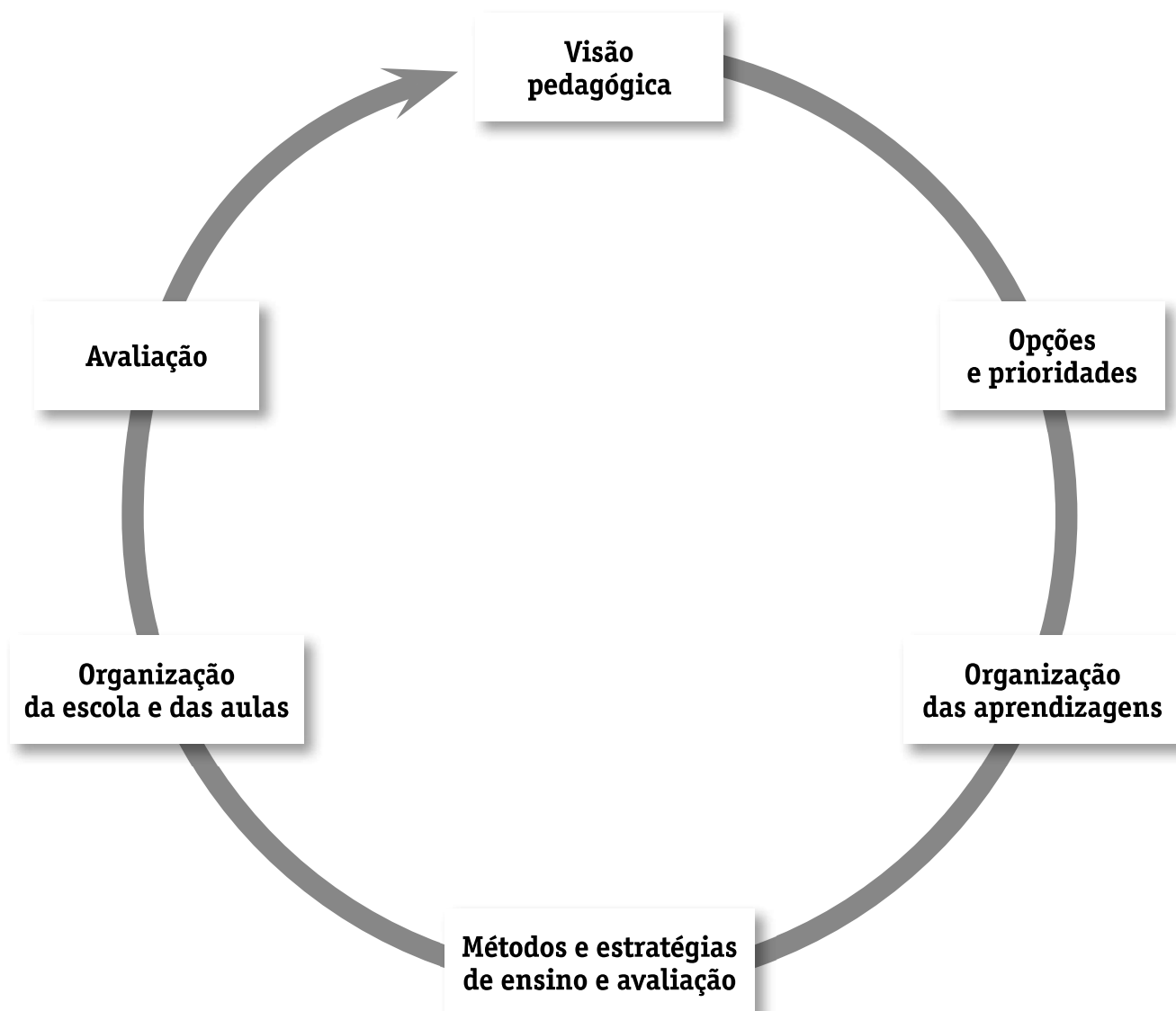
A administração central não regula o processo de avaliação do desenvolvimento curricular da escola, mas, sendo o projeto educativo e o projeto curricular um conjunto de finalidades educativas contextuais que os professores se propõem a implementar para melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, torna-se necessário aferir da sua realização e adequação, por as aprendizagens dos alunos dependerem daquelas. Importa decidir sobre: 1) os critérios de avaliação, estabelecendo referenciais de ação dos professores e de autoavaliação; 2) escolher um modelo de avaliação dos vários existentes e que mais se adequa ao objeto de avaliação; 3) selecionar a natureza da informação a recolher, os instrumentos de avaliação, os intervenientes na recolha da informação, da periodicidade da motorização, instrumentos de comunicação, responsáveis pela elaboração do relatório final e publicitação da avaliação. Recorrer-se-á à entrevista coletiva (professores por grupo disciplinar; alunos por ciclo de ensino; famílias; comunidade educativa) para aferir as potencialidades e defeitos do Projeto Curricular. Estas entrevistas são destinadas a gerar hipóteses acerca de possíveis estratégias de mudança que podem depois ser usadas para a reformulação do respetivo documento.

Ao longo do processo de monitorização e no término da avaliação do ciclo do projeto, procede-se aos ajustes ou reformulações necessárias no projeto curricular e, conseqüentemente, nos projetos curriculares de turma. Ter-se-á em conta, entre outros elementos, os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos, da qualidade de ambiente de trabalho das aulas, do interesse dos alunos, da colaboração entre professores. Que resultados houve? Quais as práticas que já não são adequadas no momento, quais as que importa reforçar, que mudanças na organização face ao percurso já observado? Que resultados das decisões que tomaram os professores acerca das prioridades que estabeleceram, dos métodos que estão a usar, da organização da aula que estão a pôr em prática na turma X? Como dar conta deste resultado aos atores e à escola? Como informar os colegas, os órgãos

de gestão, o público, os outros alunos, os pais dos alunos, das formas de trabalho seguidas que têm resultado melhor na turma x ou y (situações de divulgação, de debate entre professores, de relato através de jornal ou outras modalidades)?

Estes campos de decisão não seguem necessariamente uma certa ordem, mas qualquer processo de desenvolvimento curricular deve passar por todos e qualquer decisão que se tome num deles, afeta todos os outros, tal como se indica na Figura 2.

Figura 2. Articulação entre campos de decisão curricular



Todos estes campos de incidência da gestão curricular são da responsabilidade de vários atores e correspondem a diversos níveis de decisão, que já foram sistematizados atrás. Assim, muitas das decisões atravessam, com pormenor diferente, os níveis de decisão central, de escola, grupal e de professor, assim como todos implicam a articulação do nível pessoal e interpessoal dos decisores.

No Quadro 2 tenta-se sistematizar esta multiplicidade de níveis que têm de ser corretamente articulados e trabalhados (e não simplesmente hierarquizados) para que deles resulte um projeto institucional consistente e não uma soma de decisões soltas.

A ênfase deste quadro – que simplifica, sem obviamente esgotar os campos de decisão que se cruzam e integram na gestão curricular de uma escola – reside na ação do professor, de que os restantes campos são enquadradores. De facto, pode conceber-se todo este processo sistémico, por exemplo, partindo dos órgãos de gestão da escola. Contudo, a perspetiva é claramente no sentido de centrar a gestão curricular, assente nos pressupostos que aqui vêm sendo equacionados, no reforço da profissionalidade e autonomia dos docentes. A dimensão organizacional é igualmente fundamental, mas requer e incorpora, necessariamente, uma aposta muito forte na reconstrução da imagem e da prática dos professores como profissionais.

Sublinhe-se também que todos os campos de decisão que equacionámos, na síntese que o quadro pretende sistematizar, dizem respeito a aprendizagens. Porque, na conceção teórica que aqui vem sendo assumida, currículo não é senão um corpus ativo e dinâmico de aprendizagens a garantir, a fazer passar (currículo – passagem/ percurso). As disciplinas, as cargas horárias, os elencos de temas, as áreas de projeto, os espaços a, b ou c são elementos, peças do currículo, não são currículo por si.

Podem obter-se as mesmas aprendizagens traduzidas em competências pretendidas, com desenhos curriculares ou modelos organizativos dos saberes disciplinares completamente diferentes.

O currículo – de um país, de uma escola, de uma turma – corporiza a opção organizativa e metodológica que se faz, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas. O currículo assume assim um duplo significado – é, por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir.

Entramos assim na dinâmica currículo-desenvolvimento curricular que, cada vez mais, se têm de analisar como um todo no que à gestão diz respeito.

Quadro 2 – Níveis e campos de decisão curricular

NÍVEIS E CAMPOS DE DECISÃO					
1	Visão pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> Visão negociada de princípios orientadores e características do cidadão que se pretende formar. 	<ul style="list-style-type: none"> O que distingue a escola em termos de visão pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação, por parte do departamento, conselho de turma, grupo ou equipa, nas propostas do que se considera dever constituir a visão pedagógica da escola. Coerência com as mesmas na ação do departamento, conselho de turma, grupo ou equipa. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação, por cada docente no plano individual, nas propostas do que se considera dever constituir a visão pedagógica da escola. Coerência com as mesmas na ação de cada docente, no plano individual.
2	Opções e prioridades	<ul style="list-style-type: none"> Opções e prioridades curriculares a nível nacional (e.g. melhorar o desempenho na língua materna em 30% no sistema; ou dar prioridade à aprendizagem científica e tecnológica). 	<ul style="list-style-type: none"> Em que aspetos curriculares – <i>core curriculum</i> – investir mais, face às características e necessidades da população. Que conteúdos de aprendizagem não contidos no <i>core curriculum</i> integrar e porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> Prioridades nas aprendizagens para cada turma concreta, ou para um conjunto de alunos integrado em equipas educativas, e para cada campo do conhecimento (disciplinar ou não), de acordo com os modos de aprender dos alunos e as suas experiências e necessidades específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Prioridades na prática docente – que tipo de abordagem escolher para os conteúdos de aprendizagem em cada grupo de alunos? Como organizar a sequência das atividades ou temáticas e porquê? Valorizando e sublinhando mais o quê e porquê?
3	Organização das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> Competências à saída do sistema educativo. Corpo de aprendizagens (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores) requerido para o domínio dessas competências que devem ser adquiridas por todos os alunos nas disciplinas (ou outros formatos) e sua organização vertical e horizontal. 	<ul style="list-style-type: none"> Articulação vertical e horizontal entre as aprendizagens (conhecimentos, atitudes e valores) e as competências de saída. Modos de organização das aprendizagens diversificados: Áreas disciplinares e espaços multidisciplinares (i.e. oficinas de práticas profissionais ou tradicionais). 	<ul style="list-style-type: none"> Estruturação e organização conjunta (por turma ou equipa) das aprendizagens a conseguir pelos alunos. Aspetos a trabalhar em conjunto, áreas a aprofundar, processos a acentuar em todas as disciplinas e outras áreas curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> Modo de organizar a aprendizagem de forma flexível no tempo e campos a cargo de cada professor ou nos espaços e tempos conjuntos em que participa.
4	Métodos e estratégias de ensino e avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Orientações sobre metodologias de ensino que se valorizam face às competências socialmente necessárias. Orientações sobre os procedimentos e modalidades de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> Métodos, estratégias de ensino e recursos que a escola privilegia e recomenda. Orientações sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (modalidades, critérios, campos) numa ótica de avaliar para melhorar e ampliar a aprendizagem, com uso adequado de <i>feedback</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Métodos de trabalho a adotar em diferentes contextos de turma ou grupo. Critérios de adequação aos alunos em presença, analisados ao nível de departamento, disciplina e grupo turma. Acerto de metodologias transversais aos vários campos de aprendizagem. Materiais de apoio curricular a utilizar e a produzir – manuais e outros. Atividades de ensino e aprendizagem a realizar por grupos de professores. Operacionalização conjunta de campos que são objeto da avaliação, critérios de desempenho e instrumentos diversos de avaliação. Planeamento de modos sistemáticos de <i>feedback</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Concretização de métodos de trabalho a adotar com cada turma, operacionalizando as deliberações tomadas em grupo. Diferenciação face aos alunos em presença. Materiais de apoio curricular a utilizar e a produzir – manuais. Concretização em cada situação das decisões sobre avaliação deliberadas no grupo de docentes – sua análise.

(continua...)

Quadro 2 – Níveis e campos de decisão curricular (continuação)

NÍVEIS E CAMPOS DE DECISÃO	
<p>5</p> <p>Modos de funcionamento e organização da escola e das aulas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Princípios orientadores das opções organizativas das aprendizagens. <p>Opções organizativas da escola, enquadramento das atividades de aprendizagem:</p> <ol style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Unidade(s) de tempo de referência e sua flexibilização. Distribuição dos tempos pelas disciplinas e sua organização. <ul style="list-style-type: none"> Organização de espaços. Organização do espaço da aula. Critérios pedagógicos de constituição de turmas com organização flexível de espaços e tempos. <p>Opções organizativas da escola, enquadramento do trabalho dos professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Estabelecimento de tempos e espaços para o trabalho colaborativo. Criação de equipas educativas. Agrupamento variável de conjuntos de professores /conselhos de turma. Critérios pedagógicos para a distribuição dos docentes pelas equipas ou conselhos de turma, com organização flexível.
<p>6</p> <p>Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação das aprendizagens do <i>core curriculum</i> conseguidas a nível nacional através de instrumentos externos adequados. Reformulação do <i>core curriculum</i> quando se revele inadequado, insuficiente ou rígido face às necessidades de formação dos cidadãos.
<p>Opções organizativas do trabalho nas turmas ou equipas – modos de articular com o funcionamento global recomendado ou adotado na instituição.</p> <ul style="list-style-type: none"> Organização e discussão das estratégias a privilegiar pelos grupos ou equipas de professores, transversais às diferentes disciplinas e adequadas aos diferentes contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> Opções quanto ao modo de cada professor organizar o trabalho com os seus alunos em cada grupo, turma, contexto – operacionalizando as decisões em grupo. Programação estratégica de atividades, sua sequência, previsão de simultaneidade e complementaridade de tarefas para vários grupos de alunos. Planificação de redução do uso da exposição e síntese do professor em relação com finalidades e com economia de tempo. Planificação preferencial de outras estratégias e modos de trabalho de aula com maior envolvimento dos alunos nas tarefas – sua exploração didática.
<p>Avaliação do desenvolvimento curricular: critérios, modelo, natureza das informações a recolher, responsáveis pela recolha, periodicidade pela monitorização, elaboração de relatório final e publicitação de resultados.</p> <ul style="list-style-type: none"> Eventual reformulação, após análise dos resultados. 	<p>Avaliação do processo de trabalho colaborativo adotado por parte das equipas e grupos de professores de cada turma e dos órgãos de gestão intermédia.</p> <ul style="list-style-type: none"> Eventual reformulação, após análise dos resultados.
<p>Avaliação da melhoria de aprendizagem conseguida face às estratégias de trabalho utilizadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Eventual reformulação, após análise dos resultados. 	

2.4 Agentes e parceiros na tomada de decisões: Quem decide? Com quem decide?

O processo de tomada de decisão sobre a gestão curricular, a qualquer nível que se processe, implica graus de responsabilidade diferentes para os participantes. Assim, um ministro da educação com a sua equipa pode partilhar quase todas as etapas de uma dada tomada de decisão, mas no final é ele que assume a responsabilidade individual da decisão.

Os níveis meso e micro de decisão curricular facilitam uma oportunidade de reflexão pedagógica conjunta na escola e de deliberação coletiva sobre o processo de ensino/aprendizagem. O trabalho colaborativo na literatura tem sido considerado favorável à autonomia e ao desenvolvimento profissional dos docentes. Contribuiu para reduzir o individualismo, a dependência face à administração central, estimulando o recurso à discussão, à partilha de experiências e à tomada coletiva de decisões, aspetos fundamentais na construção da autonomia da escola/do professor.

Desta forma, o projeto educativo de acordo com os normativos legais iniciais, é “elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, Artigo 3.º), mas a sua discussão deve ser alargada a toda a comunidade educativa.

Numa escola, o facto de ser um diretor ou um presidente de um órgão responsável não implica que decida e gira a escola sem integrar no processo os outros intervenientes e parceiros. Pode ser o agente da decisão e vários os parceiros das suas decisões. Ou, pelo contrário, pode haver um decisor único que exerce o seu poder de decisão sem recorrer a parceiros.

O projeto curricular, em termos normativos, também foi primeiro determinado que seria “concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão” (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Artigo 2.º). O conceito é retomado na legislação atualmente em discussão, embora em modo um pouco diferente. Porém, pensamos que a sua realização deverá ser do domínio das estruturas intermédias de coordenação curricular que permitem aos professores a realização conjunta de trabalho, ao nível dos Departamentos Curriculares,

Grupos Disciplinares ou do Conselho Pedagógico. Tal como o projeto educativo, a sua discussão deverá incorporar toda a comunidade educativa.

A conceção, aprovação e avaliação do projeto curricular de turma foi atribuída ao “ professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” que a partir do projeto curricular, tem em conta as situações concretas dos/as alunos/as que constituem a turma (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Artigo 2.º).

Num exemplo oposto, e tendo como modelo uma direção associativa ou desportiva colegial, as decisões e a gestão são assumidas paritariamente pelos elementos do órgão de direção. Contudo é óbvio que as decisões têm contributos mais influentes de alguns dos membros do órgão do que de outros. Ou seja, importa distinguir, ao falar de decisões, os agentes (os responsáveis pela assunção da decisão) dos parceiros (os intervenientes e interlocutores), bem como não confundir o tipo de instância decisora (individual, grupal, colegial) do modo como essa instância exerce a função de decidir (mais ou menos participada, mais ou menos partilhada com outros).

Servem estes exemplos para ilustrar o seguinte:

- A gestão curricular e as decisões que ela implica envolvem sempre uma diversidade de parceiros, com graus diversos de intervenção no processo.
- A gestão curricular é assumida por quem tem a responsabilidade funcional, mas pressupõe negociação entre parceiros e consideração dos seus interesses e perspetivas.

Os parceiros não coincidem sempre com os intervenientes na decisão (os agentes) – alguns parceiros serão agentes, outros não, dependendo da sua implicação, papel e responsabilidade funcional na atividade em causa e nas decisões respetivas.

Assim, por exemplo, os empresários de uma região são parceiros nas decisões da escola, mas não são agentes dessa decisão. Os pais, sendo parceiros privilegiados, também não são decisores diretos na escola, mas poderá haver campos da ação da escola em que o sejam, em parceria com os responsáveis da escola (e.g. a organização dos tempos livres ou de um centro de recursos).

No caso da educação escolar atual, o professor é o responsável pela função de ensinar e a escola a instituição a quem compete essa função e que responde socialmente por ela. Ao nível local e institucional eles são assim os decisores e os responsáveis diretos, no quadro de uma responsabilidade nacional que é a que cabe à administração central e ao governo de cada país.

A escola funciona como instituição social, interagindo com muitos outros parceiros, a dois níveis:

- Os mais diretamente interessados – pais e empregadores;
- A comunidade em sentido global, com as suas outras instituições, serviços e atividades, a quem interessa a educação e a sua qualidade, enquanto componente da melhoria da vida social e do bem-estar da comunidade.

Assim, as decisões da escola terão que resultar da interação com estes dois tipos de parceiros, sem que isso signifique substituição da sua responsabilidade ao nível das decisões que lhe cabem e da articulação de níveis de decisão.



CAPÍTULO III

**Conceitos e
ambiguidades**

3.1. Currículo e escola

O currículo torna-se projeto curricular quando a escola (ou grupo de escolas servindo uma comunidade) assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, enquadradas no currículo nacional, delineando e adequando os modos estratégicos específicos de as pôr em prática no seu contexto, com o objetivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos – quando constrói o seu projeto curricular (que é naturalmente o principal conteúdo do seu projeto educativo).

Trata-se, para as escolas, de perguntar: O que quer esta escola conseguir, que “rosto” quer ter nas aprendizagens que oferece? Que pode e quer a escola decidir para o alcançar? Como? Gerir o currículo ao nível da escola implica, partindo destas questões, construir um projeto seu. Implica decidir que ênfases vai a escola atribuir e a que aprendizagens, e porquê? Que aspetos vai deixar menos trabalhados para valorizar outros que considera mais importantes? Que competências prioritárias pretende desenvolver? Como, nas diferentes disciplinas e áreas? Que sequência dá às prioridades (por exemplo, nos primeiros três meses, investimento maior na língua materna, no período seguinte reforçar outras áreas)? Implica também rentabilizar os recursos e oferecer campos de aprendizagem específicos quando julgue adequado e útil. Por exemplo, uma escola poderá decidir oferecer formação mais aprofundada em Música, se tem recursos para o fazer. Ou apostar no ensino de técnicas artesanais em vias de desaparecimento na região. Ou desenvolver ofertas de aprendizagem facultativas para aprofundar alguns campos científicos, se a escola tiver docentes com interesse por essas áreas (Geologia, Física, Astronomia, outras). Ou, por exemplo, o ensino de dança. Ou desenvolvimento de projetos de investigação de temas científicos em parceria com outras escolas ou instituições. Ou um sem número de opções que só no quadro real de cada escola se podem equacionar. Em lugar de a escola se gerir administrativamente como uma organização que veicula um sistema uniforme, cujas decisões só emanam da cúpula, ela será antes uma organização viva capaz de escolher a sua forma de trabalhar, embora num quadro referencial nacional que tem de ser integrado nas opções do seu projeto educativo/curricular.

É este o sentido da autonomia da escola – gerir autonomamente o trabalho pedagógico e curricular que realiza e pelo qual responde socialmente: a promoção das aprendizagens curriculares necessárias a todos os seus alunos. Gestão essa

que requer iniciativa e responsabilização, bem como a capacidade – e o poder – de organizar em formatos próprios, avaliar e reformular.

3.2. Currículo e formação

Uma cultura curricular como a que vem sendo descrita neste texto é ainda relativamente estranha aos modos de socialização profissional dos professores e à tradição de funcionamento das escolas. Coloca-se a esse propósito a questão da formação para a gestão curricular.

Retomando a ideia de que “gestão curricular” em sentido literal se pratica sempre ao decidir como se trabalha com o currículo – tal como “se faz prosa sem saber”... podendo ser é de qualidade e eficácia variáveis – do que se trata para uma gestão curricular eficaz é de promover níveis de consciência e análise crítica relativamente às práticas e opções curriculares, por parte dos docentes e das escolas. Para isso é necessário, sem dúvida, o domínio de áreas do conhecimento nos campos científicos ligados à educação e às organizações, assim como é preciso reforçar a solidez dos campos científicos, culturais e didáticos que integram o currículo. Mas o salto qualitativo passa-se, de facto, ao nível da reflexão sobre, e ação na prática docente e organizacional.

Daí que a formação tenha de ser realizada com uma filosofia de intervenção dos próprios sujeitos, num processo auto e interformativo. Este processo não se gera a partir do nada, tem de ser alimentado, orientado e trabalhado à luz dos saberes teóricos e com o recurso a formações específicas, mas integrando-as em processos organizados e geridos colaborativamente, no quadro da própria prática curricular de cada escola ou agrupamento.

Algumas áreas do trabalho da escola propiciam por si situações formativas: por exemplo, a preparação do acolhimento de professores em início de carreira, ou a produção e organização de materiais curriculares pelos professores (textos para trabalho, bases de dados, recolhas de imprensa, glossários temáticos, selecções bibliográficas, materiais experimentais, etc.) para as aulas ou outras atividades curriculares da escola, podem constituir excelentes situações de interformação para uma escola ou agrupamento e/ou alguns grupos de professores.

3.3. Currículo e avaliação

O processo curricular incorpora em si a dimensão avaliativa. Definidas as finalidades da aprendizagem pretendida, as opções que delas decorrem, os procedimentos e estratégias a desenvolver, há que avaliar todo o processo: para verificar o que resulta ou não, a adequação das opções ou a necessidade de redefini-las, os ajustes a introduzir permanentemente para melhorar a consecução das metas visadas.

Este é o campo da avaliação curricular – que não se confunde com a avaliação dos processos e resultados da aprendizagem dos alunos, que contudo também fazem parte dela. Estes são apenas um dos elementos da avaliação curricular, embora muito relevante (Varela de Freitas, 1997). Todos os processos de gestão, em qualquer sector da vida social, privilegiam a avaliação como instrumento estratégico fundamental. É a avaliação que permite diagnosticar, prever, reformular e reorientar o ensino para maximizar a aprendizagem.

A avaliação curricular assume uma importância tanto mais acrescida quanto mais autónomas forem as escolas na sua gestão do currículo. A um sistema centralizado em que o controlo é predominantemente administrativo, com escassa intervenção dos agentes interessados, substitui-se, num quadro de maior descentralização e gestão contextualizada, um reforço dos mecanismos avaliativos locais de monitorização do processo e do resultado das opções tomadas.

São interventores num processo de avaliação curricular em primeiro lugar os próprios responsáveis pelas decisões–campo da autoavaliação reguladora. São também agentes avaliativos, a níveis diversos, todos os parceiros interessados no processo – heteroavaliação.

Situando-se a gestão curricular no plano das aprendizagens, importa sublinhar que toda a avaliação do processo de gestão terá de considerar, como elemento central, o efeito das decisões tomadas sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos.

3.4. Currículo, contextualização e diferenciação

No essencial, diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução por todos das aprendizagens pretendidas.

Gerir o currículo pressupõe diferenciar a vários níveis:

- Diferenciar as opções de cada escola numa lógica de contextualização do currículo, para responder melhor a características desse contexto e para maximizar as suas potencialidades específicas;
- Diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem de todos e garantir a todos a aquisição mais conseguida das aprendizagens curriculares;
- Diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos – estratégias, trabalhadas conjuntamente entre os professores da mesma equipa ou conselho – no sentido de garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um.

A todos estes níveis, requer-se um equilíbrio constante entre o modo de diferenciação que se escolhe e a aprendizagem que se quer assegurar. Ou seja, as escolas diferenciam os seus projetos, mas para que em todas elas alcancem melhor as aprendizagens – *aprendizagens essenciais* – socialmente necessárias, comuns a todos; diferenciam-se os métodos pedagógicos e as atividades para corresponder às diferentes vias de acesso e pontos de partida dos alunos, mas para que assim todos eles cheguem a um nível mais elevado de aprendizagem. Este trabalho requer que, em cada grupo, os professores trabalhem, analisem, debatam e reorientem o seu trabalho como uma equipa efetiva, não apenas como um conjunto de bons agentes de ensino individuais.

Diferenciar é estabelecer diferentes vias tendo em conta os pontos de partida – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa dessas condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social, atualmente plasmados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e nas *Aprendizagens Essenciais*.

A articulação curricular, prosseguida em diferentes formatos, pressupõe sempre: 1) o trabalho dos professores numa lógica de equipa e; 2) que os diferentes atores trabalhem em torno da convergência de conceitos, operações cognitivas e estratégias de trabalho.

3.5. Currículo, disciplinas, interdisciplinaridade e articulação curricular

As aprendizagens que integram um currículo podem ser de todo o tipo: sociais, conceptuais, técnicas, etc. Podem, além disso, estar organizadas de inúmeras maneiras – por afinidades, por campos de saber científico, por problemas da vida prática, etc.

No modelo de escola das sociedades ocidentais, a matriz curricular que se impôs na modernidade, pós-industrialização, foi inicialmente transposta das disciplinas científicas reconhecidas e acompanhou, ainda que em ritmo mais lento, a inclusão de novos campos de saber. Desta origem resulta uma organização por saberes científicos – disciplinas – organizados em espaços e tempos separados, de modo a maximizar no plano económico, a eficácia de cada especialista – professor de uma área para um número grande de aprendentes. Essa estrutura tornou-se extensiva a outros elementos do currículo que nada têm a ver com disciplinas científicas – mas a lógica curricular instalada tende, por inércia, a incorporar qualquer nova aprendizagem no formato estabelecido da disciplina. Disciplina escolar não é contudo sinónimo de disciplina científica, como erradamente, por vezes, se pressupõe.

No que se refere às disciplinas científicas, é importante compreender que a nossa cultura científica repousa sobre elas e que cada uma representa um passo epistemológico relevante na história do conhecimento humano. Não há pois nada de errado, ou sequer discutível, na inclusão em currículo escolar da estrutura historicamente construída dos diferentes saberes científicos, com as suas metodologias e lógicas próprias. Elas constituem referências básicas da cultura a que pertencemos e que a escola deve “passar” de uma geração a outra, para a própria sobrevivência da sociedade no confronto com as restantes (*Currere* – transitar, percorrer, fazer a passagem).

Contudo, o próprio desenvolvimento dessas disciplinas científicas induz e pressupõe o reconhecimento de que tal divisão em disciplinas se destina a permitir o olhar aprofundado por um certo ângulo ou lente de leitura do real – mas importa fazê-las convergir para a visão do todo, cuja complexidade requer a permanente interdisciplinaridade do trabalho científico. Trata-se pois de duas tendências em permanente tensão e equilíbrio – a especialização e a integração dos saberes na compreensão do real (Pombo, Guimarães & Levy, 1993).

A adoção de uma matriz disciplinar no currículo deixou, em larga medida, para trás estas questões epistemológicas. Transformou-se antes numa lógica organizativa prática, uma quadrícula saber/tempo/espço/professor, de aplicação relativamente fácil, tendo em vista o funcionamento da instituição escolar para um público numeroso.

Assim, falar de disciplinas e interdisciplinaridade no currículo não é equivalente a falar de disciplinas e interdisciplinaridade no campo científico – embora existam evidentes campos de sobreposição.

Em termos epistemológicos, a interdisciplinaridade supõe o trabalho científico conjunto e integrado de cientistas de vários domínios ou especialidades no estudo de um campo ou objeto comum, no estabelecimento das relações e interdependências das suas diversas análises. Neste sentido, são cada vez mais numerosas as equipas de investigação científica interdisciplinares, cujos elementos têm que ter, não esqueçamos, um domínio muito profundo da “sua” ciência específica para interagirem com os olhares dos seus parceiros. Em termos curriculares, as “disciplinas” são elementos de uma quadrícula organizativa, relativos não só aos saberes, mas sobretudo ao tempo, ao espaço e ao modo de trabalho. São, em termos estritamente organizativos, áreas de ação essencialmente paralelas e concebidas para funcionar separadamente. A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas.

A organização escolar resiste a isso, porque está estruturada e pensada de outro modo. Não é por acaso – nem apenas por “culpa” da alegada má vontade dos professores – que se fala da interdisciplinaridade há 30 anos, que vem sendo repetidamente recomendada e exaltada nos próprios textos programáticos e de política educativa, mas que se concretiza tão pouco e com tanta dificuldade.

Ou seja, criar uma cultura interdisciplinar na escola não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo. Estruturar a vida da instituição e a prática curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo (quer no plano disciplinar, quer no plano interdisciplinar) parece indispensável para romper uma lógica fragmentária instituída que não facilita a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento, onde a alfabetização científica é uma necessidade crescente para a compreensão da complexidade do real.

3.6. Ponto de situação curricular atual

Está neste momento em curso a Autonomia e Flexibilidade Curricular, que como acima se afirmou, retoma e aprofunda as dimensões de desenvolvimento do currículo em marcha no plano internacional desde a década de 1990. Embora se designe por “Projeto”, trata-se de facto de um processo de transformação gradual das lógicas organizacionais e pedagógicas do trabalho da escola e dos professores, numa perspetiva transformativa estrutural com vista à melhoria da aprendizagem de todos os alunos. Na sua estruturação, iniciada em 2016 e em desenvolvimento alargado, integram-se:

- A consensualização de um *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que expressa a visão, os valores e as áreas de competência e conhecimento a desenvolver no cidadão ao concluir este percurso;
- A organização de um documento referencial do currículo dos ensinos básico e secundário, que estabilize um enfoque no essencial, com base nas propostas das Associações de Professores e na consultoria científica no plano do currículo – as *Aprendizagens Essenciais*. Este documento em processo de aprofundamento e uso pelas escolas e professores, com base nos documentos curriculares existentes;
- Decreto-Lei que define os princípios de organização do currículo dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo governo, em consulta pública até 30 abril de 2018;
- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, articulada com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as políticas internacionais neste domínio.

As *Aprendizagens Essenciais* desenvolvidas pela administração central em colaboração com as associações de professores, explicitam para cada ano, de cada disciplina/área disciplinar, os elementos integradores do conceito das *Aprendizagens Essenciais* (conhecimentos, capacidades e processos, e atitudes e valores), que concorrem para as área do *Perfil dos alunos* que cada disciplina vai desenvolver por ciclo ao longo dos anos de escolaridade que o integram. O pressuposto curricular básico é de que as *Aprendizagens Essenciais* correspondem ao que deve/pode ser aprendido por todos (porque a todos é necessário socialmente e porque é requerido pela própria sociedade – bases da legitimação social do currículo), embora com diversos níveis de consecução, que nunca dispensam a apropriação pelo aluno daquilo que estrutura cada *aprendizagem essencial*. Não se poderão, em caso algum, reportar ao que apenas alguns conseguirão, naturalizando a exclusão de outros” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 8-9).

As *Aprendizagens Essenciais* são, assim, o denominador curricular comum para todos os alunos, mas não se limitam ao que o professor ensina ao longo do ano letivo, pressupõe-se que permite às escolas uma maior flexibilidade na gestão dos currículos. As *Aprendizagens Essenciais* surgem da necessidade de “emagrecimento” do currículo, com aprofundamento das aprendizagens consideradas estruturantes, à semelhança do que se discute nas políticas internacionais (Unesco 2016; OECD, 2013).

Os conceitos e análises desenvolvidas neste texto visam proporcionar um quadro de leitura e fundamentação alargado e construtivo no que se refere às escolas e professores, chamados ao papel de maior autonomia que lhes é devido. E que não se subsuma no cumprimento passivo de normativos ministeriais. Os normativos são instrumentos de regulação e orientação, mas é no papel e capacidade autónoma das escolas e professores os enquadrarem em conceitos e leituras mais abrangentes da sua ação curricular e do seu saber profissional que pode residir o desejado movimento transformativo das escolas na direção do seu sucesso – a aprendizagem conseguida pelos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- Del Carmen, L. & Zabala, A. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación Y Ciencia.
- Gaspar, I. & Roldão, M.C (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Godet, M. (1985). *Prospective et planification stratégique*. Paris: Economica.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editor.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. de (2018). Curriculum contextualization in a network of portuguese schools: a promise or a missed opportunity? *Estudos em Avaliação Educacional*, (29)70, 8-45. DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.18222/EAE.V0IX.4757](http://dx.doi.org/10.18222/EAE.V0IX.4757)
- Roldão, M.C. (2017). Currículo e debate curricular atual – eixos e contributos para uma análise incomplet. In Flores, M. Assunção (Org.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate* (pp. 23-54). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Roldão, M.C., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação. (Texto enquadrador, Documento de trabalho).
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada – Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Roldão, M.C. (1998). Currículo – um processo de construção, gestão e formação reflexiva centrado na escola. In Cebola G. & Pinheiro M. (Eds.), *Desenvolvimento Curricular em Matemática* (pp. 31-39). Portalegre: SPCE.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.

Varela de Freitas, C. (1997). *Gestão e avaliação de projetos nas escolas*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar, n.º 7. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Zabalza, M. (1992). Do currículo ao projecto. In Canário, R. (Org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp 17-55). Lisboa: Educa.

DOCUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

89 – Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho – Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017/2018.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho – Homologa o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho – A aguardar promulgação; definirá os princípios de organização do currículo dos ensinos básico e secundário; aprovado pelo Governo em 5 abril 2018 e que esteve em em consulta pública até 30 abril 2018.

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio – Criou o Grupo de trabalho que estabeleceu as bases da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania – ENEC.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

- Almeida, S. de (no prelo), *Cultura escolar, Currículo e Equidade Social. Deve ser o currículo a adaptar-se às necessidades dos alunos ou os alunos ao currículo?* In Neves, Maria do Céu & Justino, David (Orgs.), *Ética Aplicada: Educação*. Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento. Coimbra: Edições 70.
- Alonso, L. et al. (1995). *A Construção do Currículo na Escola: uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Barroso, J. (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar, n.º 1*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (Org.) (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: ME – DEB.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: ME – DEB.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: ME – DEB.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: ME – DEB.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *Forum – Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: ME – DEB.
- Estêvão, C. (1998). Gestão estratégica nas escolas. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar, n.º 9*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Félix, N. & Roldão, M.C. (1996). *Dimensões Formativas da História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Ferreira, J.B. (1996). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico – a Sequencialidade de Objectivos*. Lisboa: Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado, F. & Gonçalves, M. F. (Eds.), *Currículo e Desenvolvimento Curricular* (pp. 262-267). Porto: Edições ASA.
- Giméno Sacristán, J. (1994). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Macedo, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Miguéns, M., Serra, P., Simões, H. & Roldão, M.C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico – Ciências da Natureza*. Lisboa: IIE – Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (Org). (2009). *Professores – Presente Futuro*. Lisboa: Educa.
- OECD (1994). *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century*. Paris: OECD Documents.
- OECD (1998). *Making the Curriculum Work*. Paris. OECD/CERI.
- OECD (1998). *Innovating Schools*. Paris. OECD/CERI.
- OECD (2013). Trends shaping education. Paris: OCDE. Acessível em <http://www.oecd.org/edu/school/education2030.htm>
- OECD (2016). *Projeto Future of Education and Skills 2030*. Acessível em <http://www.oecd.org/edu/school/education2030.htm>
- Pacheco, J.A. & Morgado, J.C. (2003). *Construção e avaliação do projeto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar, n.º 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M.C.(1996). A educação básica numa perspectiva de formação ao longo da vida. *Inovação*, (9)3, 205-217.
- Roldão, M.C. (1997). *Currículo e aprendizagem efectiva e significativa – eixos da investigação curricular dos nossos dias*. Actas PROFMAT. Lisboa: APM

- Roldão, M.C. (1997). Currículo como projecto – o papel das escolas e dos professores. *Reorganização e Gestão Curricular no ensino Básico*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE.
- Roldão, M.C. (1999). Currículo e cidadania. *Inovação*, 12, 9-26.
- Roldão, M.C. (2000). O currículo escolar da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, (9)9, 81-92.
- Roldão, M.C. (2008). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *In Atas do III Colóquio luso-brasileiro das questões curriculares*. Florianópolis, Brasil, Setembro de 2008.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. de (2018). Curriculum contextualization in a network of portuguese schools: a promise or a missed opportunity? *Estudos em Avaliação Educacional*, (29)70, 8-45. Doi: <http://dx.doi.org/10.18222/eaev0ix.4757>
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Silva, M. I. L. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: IIE.
- Tavares, C., Valente, T. & Roldão, M.C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico – Língua Estrangeira*. Lisboa: IIE – Instituto de Inovação Educacional.
- Varela de Freitas, C. (1995). Caminhos para a descentralização curricular. *Colóquio Educação e Sociedade*, 10, 99-118.
- Zeichner, K.M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- UNESCO (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Relatório Delors)*. Porto: ASA.
- UNESCO (2016). *Repensar a Educação – Rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Competências de leitura, escrita e aritmética em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Resumo de Políticas 7 do UIL*. UNESCO: Institute for Lifelong Learning.



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Cofinanciado por



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu