
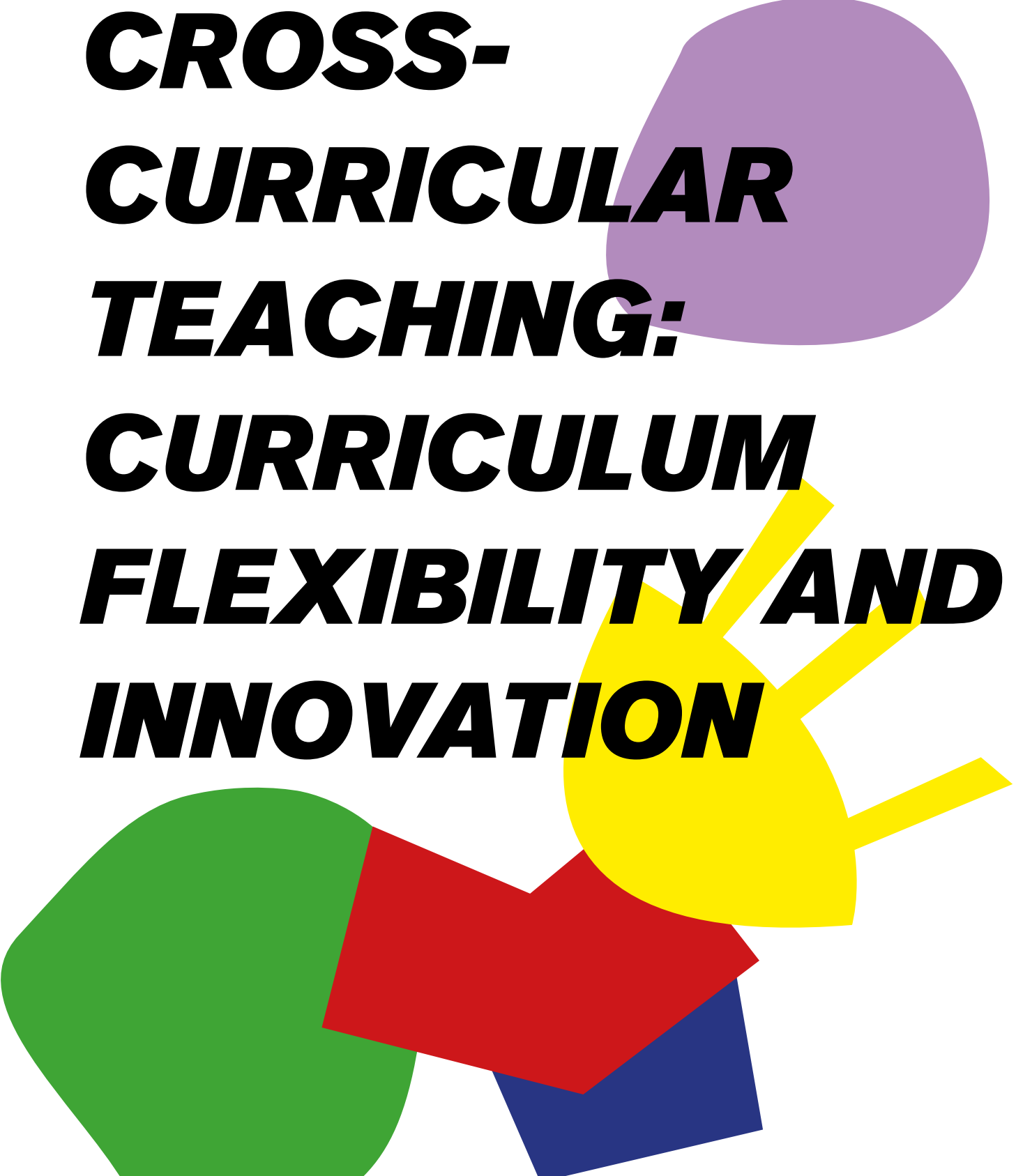


ENSINO TRANSVERSAL: FLEXIBILIDADE CURRICULAR E INOVAÇÃO

The graphic design features several overlapping, semi-transparent shapes in various colors: a large purple circle at the top right, a yellow shape resembling a hand or a fan with three fingers extending to the right, a green shape at the bottom left, a red shape in the center, and a blue shape at the bottom right. The shapes are layered, creating a sense of depth and movement.

Isabel Carvalho Viana, Abílio Costa, Ana Maria Serrano, Ana Maria Silva, Benjamin Sampaio, Carlos Silva, Isabel Candeias, Joana Sousa, José Carlos Morgado, Lucinda Palhares, Maria João Gomes, Maria José Magalhães, Natália Correia, Rosalina Pinheiro, Teresa Vilaça, Virginie Timmerman (Eds.)



**CROSS-
CURRICULAR
TEACHING:
CURRICULUM
FLEXIBILITY AND
INNOVATION**

Isabel Carvalho Viana, Abílio Costa, Ana Maria Serrano, Ana Maria Silva, Benjamin Sampaio, Carlos Silva, Isabel Candeias, Joana Sousa, José Carlos Morgado, Lucinda Palhares, Maria João Gomes, Maria José Magalhães, Natália Correia, Rosalina Pinheiro, Teresa Vilaça, Virginie Timmerman (Eds.)

Copyright © 2018 pelo Centro de Investigação em Estudos da Criança,
Instituto de Educação, Universidade do Minho
Todos os direitos reservados
Impresso em Portugal
www.ciec-uminho.org

ISBN 978-972-8952-56-3

*Copyright © 2018 by the Center for Research in Child Studies,
Institute of Education, University of Minho
All rights reserved
Printed in Portugal
www.ciec-uminho.org*



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Centro de Investigação
em Estudos da Criança (CIEC)

Esta publicação teve o financiamento do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança), pelo Projeto Estratégico UID/CED/00317/2013, através dos Fundos Nacionais da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) com a referência POCI-01 0145-FEDER-007562.

Esta publicação teve financiamento do Projeto Internacional **CROSSCUT: CROSS-CURRICULAR TEACHING Project 2016-1-FR01-KA201-024206**

Erasmus+ Key Action 2: strategic partnership supporting innovation in school education [01/09/2016-31/08/2019] coordenado pelo CIEP (Centre International D'Études Pédagogiques), cofinanciado pelo Programa Erasmus+, um Programa da União Europeia

This publication was funded by the CIEC (Center for Research in Child Studies), by the Strategic Project UID / CED / 00317/2013, through the National Fund of FCT (Foundation for Science and Technology), co-financed by the European Development Fund Regional (ERDF) through COMPETE 2020 - Operational Program for Competitiveness and Internationalization (POCI) under the reference POCI-01 0145-FEDER-007562.

This publication was funded by the CROSSCUT International Project: CROSS-CURRICULAR TEACHING Project 2016-1-FR01-KA201-024206

Erasmus + Key Action 2: strategic partnership supporting innovation in school education [01/09 / 2016-31 / 08/2019] coordinated by CIEP (International Center for Educational Studies), co-financed by the Erasmus + Program, an European Union Program.



Co-funded by the Erasmus+ programme of the European Union



JNIÃO EUROPEIA

Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional



PT Todos os textos publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores que autorizam a sua publicação. Em todos os textos foram mantidas as peculiaridades da língua portuguesa usadas em Portugal e no Brasil, da língua inglesa e respeitando o formato das referências bibliográficas.

EN All published texts are responsibility of the authors and co-authors who authorize their publication. In all of the texts, the peculiarities of the Portuguese language used in Portugal and in Brazil were maintained in the English language and respecting the format of the bibliographical references.

ÍNDICE

INDEX

PREFÁCIO
PAG 10

PREFACE
PAG 11

INTRODUÇÃO
PAG 12

INTRODUCTION
PAG 13

SECÇÃO/SECTION

ENSINO TRANSVERSAL
E INOVAÇÃO
CROSS-CURRICULAR TEACHING AND
INNOVATION
PAG 14

TRANSIÇÃO, TRANSFORMAÇÃO,
TRADIÇÃO, TECNOLOGIA
TRANSITION, TRANSFORMATION,
TRADITION, TECHNOLOGY
LINDSAY MARSHALL NCT
UNITED KINGDOM
PAG 15-16

TRANSVERSAL
CROSSCUT
VIRGINIE TIMMERMAN
CROSSCUT COORDINATOR, CIEP
FRANCE
PAG 17-21

ENSINO TRANSVERSAL COMO PLATAFORMA
DE FLEXIBILIDADE CURRICULAR
CROSS-CURRICULAR TEACHING AS A
PLATFORM FOR CURRICULUM FLEXIBILITY
ISABEL C. VIANA
IE, CIEC/UMINHO
PORTUGAL
PAG 22-31

PARCERIA CROSSCUT /CFFH
CROSSCUT/CFFH PARTNERSHIP
LUCINDA PALHARES
DIRETORA CFFH
PORTUGAL
PAG 32-34

UMA NOVA FORMA DE ENSINAR
E APRENDER
A NEW WAY OF TEACHING AND LEARNING
ANA MARIA RIBEIRO MACHADO DA SILVA
DIRETORA ESMS
PORTUGAL
PAG 35-37

SECÇÃO/SECTION

ARTICULAÇÃO CURRICULAR
E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
CURRICULUM ARTICULATION AND
PEDAGOGICAL INNOVATION
PAG 38

CONTEXTUALIZAÇÃO, ARTICULAÇÃO,
FLEXIBILIDADE E AUTONOMIA CURRICULAR:
PILARES PARA A INOVAÇÃO E MUDANÇA
EDUCATIVA*
CONTEXTUALIZATION, ARTICULATION,
FLEXIBILITY AND CURRICULAR AUTONOMY:
PILLARS FOR INNOVATION AND
EDUCATIONAL CHANGE*
JOSÉ CARLOS MORGADO /IE/CIED/UMINHO
CARLOS SILVA /IE/CIEC/UMINHO
PORTUGAL
PAG 39-51

ÍNDICE

INDEX

ATUALIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR
DE SANTA CATARINA: ARTICULAÇÕES
CURRICULARES E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
UPDATE OF THE SANTA CATARINA
CURRICULAR PROPOSAL: CURRICULAR
ARTICULATIONS AND PEDAGOGICAL
INNOVATION
MARIA HELENA TOMAZ DOUTORANDA
IE/CIEC/UMINHO/UDESC/ BRASIL
ISABEL C. VIANA
IE/CIEC/UMINHO/ PORTUGAL
LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO
UDESC/ BRASIL
PAG 52-61

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL – UMA
OPORTUNIDADE PARA INOVAR A FORMAÇÃO
NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES AND
THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION
TEACHERS IN BRAZIL – AN OPPORTUNITY TO
INNOVATE TRAINING?
ADRIANO BARROS CARNEIRO
DOUTORANDO IE/CIEC/UMINHO/ PORTUGAL
IFC/ BRASIL
ISABEL C. VIANA
IE/CIEC/UMINHO/ PORTUGAL
MARIA ELENI H. DA SILVA /UFC/ BRASIL
PAG 62-70

SECÇÃO/SECTION
FLEXIBILIDADE CURRICULAR E INCLUSÃO
CURRICULUM FLEXIBILITY AND INCLUSION
PAG 71

DISCUSSÃO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO:
REALIDADES EM PORTUGAL, BÉLGICA E
BRASIL
DISCUSSION OF AN INCLUSIVE
ENVIRONMENT: REALITIES IN PORTUGAL,
BELGIUM AND BRAZIL
RENATA V. DE ARGOLO
IE/ESTUDANTE UMINHO/
RITA P. LIMEDE
IE/ESTUDANTE UMINHO/
TINE VERSTRAETE /
IE/ESTUDANTE UMINHO/
PORTUGAL
PAG 72-86

CURRÍCULO ESCOLAR E EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS
SCHOOL CURRICULUM AND ETHNIC-RACIAL
RELATIONS EDUCATION: CHALLENGES AND
PERSPECTIVES
MARIA APARECIDA CLEMÊNCIO
UDESC/ BRASIL
PAG 87-97

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICA
CURRICULAR:
EXPERIÊNCIAS DO NÚCLEO EXTENSIONISTA
RONDON DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA
CATARINA - BRASIL
UNIVERSITY EXTENSION AS A CURRICULAR
PRACTICE: EXPERIENCES OF THE RONDON
EXTENSIONIST CORE OF THE STATE
UNIVERSITY OF SANTA CATARINA - BRAZIL
ALFREDO BALDUÍNO SANTOS DOUTORANDO
IE/UMINHO/ PORTUGAL /UDESC/ BRASIL
ANA MARIA CARNEIRO COSTA E SILVA
IE/ UMINHO/ PORTUGAL
FÁBIO NAPOLEÃO
UDESC/ BRASIL
PAG 98-106

ÍNDICE

INDEX

SECÇÃO/SECTION

IGUALDADE DE GÉNERO, ENSINO
TRANSVERSAL E SUCESSO EDUCATIVO
GENDER EQUALITY, CROSS-CURRICULAR
TEACHING AND EDUCATIONAL SUCCESS

PAG 107

CURRÍCULO DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA
DE GÉNERO: UM CONTRIBUTO DO
PROGRAMA DE PREVENÇÃO DA UMAR
GENDER VIOLENCE PREVENTION
CURRICULUM: A CONTRIBUTION FROM THE
UMAR PREVENTION PROGRAM

MARIA JOSÉ MAGALHÃES /FPCEUP/ UMAR/
ANA MARGARIDA TEIXEIRA /UMAR/
ANA TERESA DIAS /UMAR/
CÁTIA PONTEDEIRA /UMAR/ ISMAI/ FDUP/
ANA GUERREIRO /UMAR/ ISMAI/ FDUP/
PORTUGAL

PAG 108-122

SECÇÃO/SECTION

INVESTIGAÇÃO, PROJETOS E PRÁTICAS DE
ENSINO TRANSVERSAL E INOVAÇÃO
RESEARCH, PROJECTS AND PRACTICES
IN CROSS-CURRICULAR TEACHING AND
INNOVATION

PAG 123

ENSINO TRANSVERSAL: FLEXIBILIDADE
CURRICULAR E INOVAÇÃO PROJETO
EDUCATIVO – A VOZ DOS ALUNOS
CROSS-CURRICULAR TEACHING:
CURRICULAR FLEXIBILITY AND INNOVATION
EDUCATIONAL PROJECT - THE VOICE OF
STUDENTS

MARIA ISABEL CANDEIAS
/EB2/ 3FS/ CIEC/ UMINHO/
PORTUGAL

PAG 124-128

DIREITOS HUMANOS: VISÃO HOLÍSTICA E
SIMULAÇÃO DE CASOS A VISIBILIDADE DA
IMPORTÂNCIA DO ENSINO TRANSVERSAL NO
ENSINO SECUNDÁRIO

HUMAN RIGHTS: A HOLISTIC VIEW AND
CASE SIMULATION THE VISIBILITY OF THE
IMPORTANCE OF TRANSVERSAL TEACHING
IN SECONDARY EDUCATION

ELÓDIA CANTEIRO /ESV/
M^a LUÍSA PINTO /ESV/
ANA M^a MONTEIRO /ESV/
PORTUGAL

PAG 129-130

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO
ESTRATÉGICO NAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS BRASILEIRAS

THE IMPORTANCE OF STRATEGIC PLANNING
IN PUBLIC UNIVERSITIES BRAZILIANS
JOÃO FIRMINO SOARES ABREU ALVES
DOUTORANDO, IE/UMINHO/
PORTUGAL

PAG 131-136

A DIVERSIDADE CULTURAL E A POLÍTICA
DA LÍNGUA MATERNA: UMA AGENDA DE
REFORMA E INOVAÇÃO CURRICULAR NOS
PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA TIMOR-
LESTE E BRASIL

CULTURAL DIVERSITY AND THE POLICY OF
THE MATERNAL LANGUAGE: AN AGENDA
FOR REFORM AND CURRICULAR INNOVATION
IN THE PORTUGUESE COUNTRIES OF TIMOR-
LESTE AND BRAZIL

EDIA CELICIA E. MONTEIRO /MESTRANDA, IE/
UMINHO/
REGIANE SILVA BISPO /MESTRANDA, IE/
UMINHO/ PORTUGAL

PAG 137-142

ÍNDICE

INDEX

TRANSVERSALIDADE DAS LÍNGUAS, A FLEXIBILIDADE CURRICULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM CABO VERDE – QUESTÕES EM ANÁLISE NO ÂMBITO DE UM DOUTORAMENTO EM CURSO
TRANSVERSALITY OF LANGUAGES, THE CURRICULUM FLEXIBILITY IN THE CONTEXT OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN CAPE VERDE - ISSUES IN ANALYSIS IN THE DOCTORAL PROJECT
ELEUTÉRIO AFONSO MOREIRA
DOUTORANDO, IE/CIEC/UMINHO/ PORTUGAL
ISABEL CARVALHO VIANA
IE/CIEC/UMINHO/ PORTUGAL
NICOLAS QUINT
DIRECTEUR DE RECHERCHE AU CNRS
FRANCE
PAG 143-154

PIBID - UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
PIBID - A SUCCESSFUL EXPERIENCE IN TEACHING INITIATION
LEVI RODRIGUES DE MIRANDA
IE/CIEC/UMINHO/IEFRN/ BRASIL
ISABEL CARVALHO VIANA
IE/CIEC/UMINHO/ PORTUGAL
PAG 155-160

SECÇÃO/SECTION
AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO TRANSVERSAL
EVALUATION, CURRICULUM AND CROSS-CURRICULAR TEACHING
PAG 161

TENDÊNCIAS GLOBAIS NA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS
GLOBAL TRENDS IN SCHOOL EVALUATION
JOANA SOUSA /CIEd/UMINHO/
PORTUGAL
PAG 162-169

A AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR EM TIMOR-LESTE: UM ESTUDO EMPÍRICO
THE EVALUATION OF THE HIGHER EDUCATION LECTURER COMPETENCES IN EAST TIMOR: AN EMPIRICAL STUDY
ABÍLIO ANTONIO FREITAS BELO
/PHD STUDENT, IE/CIED/UMINHO/PORTUGAL
PAG 170-184

SECÇÃO/SECTION
EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE, ENSINO TRANSVERSAL E SUSTENTABILIDADE SOCIAL
HEALTH EDUCATION, CROSS-CURRICULAR TEACHING AND SOCIAL SUSTAINABILITY
PAG 185

POTENCIAIS DA EDUCAÇÃO INFORMAL DA SEXUALIDADE NO BRASIL À EDUCAÇÃO DE SEXUALIDADE TRANSFRONTEIRIÇA NA COMUNIDADE ESCOLAR
POTENTIALS OF INFORMAL SEXUALITY EDUCATION IN BRAZIL TO CROSS-CURRICULAR SEXUALITY EDUCATION IN THE SCHOOL COMMUNITY
JUDITE ZAMITH-CRUZ
VILMA MOURÃO
/RESEARCH CENTRE IN EDUCATION (CIEd)/
INSTITUTE OF EDUCATION/UMINHO/
PORTUGAL
PAG 186-195

ÍNDICE

INDEX

O DEBATE SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO
E DIVERSIDADE SEXUAL COMO TEMA
TRANSVERSAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

THE DEBATE ON GENDER ISSUES AND
SEXUAL DIVERSITY AS A CROSS-
THEME IN BRAZILIAN EDUCATION

LORENA KELLY ALVES PEREIRA

UFRRJ/ BRASIL

TERESINHA DE SOUSA FEITOSA

UMINHO/ PORTUGAL

PAG 196-210

PROJETO DE INTERVENÇÃO
EDUCATIVA “RESILIÊNCIA EM
PROFISSIONAIS DE SAÚDE”

EDUCATIONAL INTERVENTION PROJECT

“RESILIENCE IN HEALTH PROFESSIONALS”

SIDONIE CORREIA /ESSE/ESTS/IPC/

ANA FRIAS /ESSE/IPC/

PORTUGAL

PAG 210-221



ARTICULAÇÃO CURRICULAR E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

CURRICULUM ARTICULATION AND PEDAGOGICAL INNOVATION

Este tema foca questões relativas ao como articular o currículo e desenvolver melhores práticas de inovação, incluindo processos, formação de professores e políticas curriculares e de formação.

This theme focus on issues such as how to articulate curriculum and develop best practices of innovation, including processes, teacher training and curriculum and training policies.



CONTEXTUALIZAÇÃO, ARTICULAÇÃO, FLEXIBILIDADE E AUTONOMIA CURRICULAR: PILARES PARA A INOVAÇÃO E MUDANÇA EDUCATIVA*

CONTEXTUALIZATION, ARTICULATION, FLEXIBILITY AND CURRICULAR AUTONOMY: PILLARS FOR INNOVATION AND EDUCATIONAL CHANGE*

JOSÉ CARLOS MORGADO /IE/CIEd/UMINHO

CARLOS SILVA /IE/CIEC/UMINHO

PORTUGAL

INTRODUÇÃO

No âmbito do CROSSCUT 2018 – “International Congress of Cross-Curricular Teaching”, sobre “Curriculum Flexibility and Innovation”, realizámos um simpósio baseado numa reflexão de que procuramos dar conta neste texto, questionando os desafios que se colocam atualmente às escolas, no sentido de compreender porque é que são tão prementes questões como a flexibilidade e a inovação curricular, elementos ancorados aos processos de mudança e melhoria da qualidade das respostas educativas nos contextos escolares. Em nossa opinião, questões cuja aplicabilidade prática só será realidade se forem concretizados outros conceitos que fazem parte desses processos de inovação e mudança educativa, tais como a contextualização, a articulação e a autonomia curricular.

Interessa-nos, por isso, clarificar os conceitos de flexibilidade curricular e inovação educativa sem deixar de ter em conta esses outros elementos que influenciam a sua concretização na escola e os eventuais benefícios que daí podem resultar para os estudantes, sobretudo se lhes permitir experimentar um processo de desenvolvimento curricular pautado pela diferenciação e pela autonomia.

A análise que se apresenta ao longo do texto baseia-se em pressupostos que procuram sustentar a formulação dos conceitos referidos, com particular incidência na inovação e conseqüente mudança ed-

ucativa, bem como nos compromissos que os mesmos devem estimular numa lógica de intervenção escolar e educativa, a saber:

- O modo como o currículo se desenvolve depende da forma como a escola e os professores se organizam e trabalham diariamente;
- Os professores têm oportunidade de afirmar a sua identidade e de melhorar o seu desenvolvimento profissional ao nível do currículo que se desenvolve na escola, desde que se assumam como gestores e protagonistas nesse processo;
- Os professores assumem um papel central no desenvolvimento e contextualização do currículo quando perspetivam o seu trabalho de modo colaborativo e flexível;
- O trabalho curricular gerido e protagonizado pelos professores, de forma flexível e autónoma, permite valorizar os conhecimentos e as experiências de vida dos estudantes;
- A inovação educativa assume um papel crucial ao nível da contextualização e articulação do currículo, pois cria condições para que este se concretize de acordo com as características do contexto e das necessidades dos intervenientes, sem deixar de ter em conta os fenómenos naturais e sociais do meio onde se desenvolve.

* Este texto retoma, segue e diversifica, em termos globais, algumas das ideias e reflexões contidas no texto “Articulação Curricular e Inovação Educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia” (Morgado & Silva, 2019, no prelo).

* This text retakes, follows and diversifies, in global terms, some of the ideas and reflections contained in the text “Curricular Articulation and Educational Innovation: ways for flexibility and autonomy” (Morgado & Silva, 2019, in press)

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

Deste modo, e de acordo com pressupostos enunciados, o texto estrutura-se em torno dos seguintes tópicos: (1) problematizar a mudança social e as funções da escola; (2) em face disso, questionar a necessidade de adotar um currículo relevante; (3) promover a reflexão em torno da importância da inovação educativa; e (4) de como esta se pode transformar em verdadeira mudança através da análise de constructos que a sustentam, como são a contextualização, a articulação, a flexibilização e a autonomia curricular – pilares da mudança –, procurando: (4.1) deslindar esses conceitos (o quê?); (4.2) os objetivos ou finalidades que lhes estão associados (para quê?); e (4.3) as estratégias ou processos que viabilizam a sua concretização (como?). No fundo, um conjunto de aspetos que podem orientar processos educativos de qualidade, capazes de integrar todos os estudantes na sua diversidade de interesses e anseios.

MUDANÇA SOCIAL E FUNÇÕES DA ESCOLA

Constata-se que estamos atualmente a navegar por rumos incertos e difusos, perpassados por lógicas complexas e divergentes, numa profunda revolução societal, cujas implicações são consideráveis nas formas como vivemos e nos relacionamos, nos dispositivos que utilizamos para comunicar, nos procedimentos de trabalho, nas formas como nos apropriamos do conhecimento e, conseqüentemente, nos modos como olhamos e interpretamos o mundo. Uma revolução a que não é alheia a proliferação das novas tecnologias, quer pelos desafios inéditos e incertezas que esse progresso tem gerado, a ponto de não ficarmos imunes à especulação em torno da Inteligência Artificial e da possível manipulação do cérebro, quer pela possibilidade de esse processo evolutivo deixar fora do mercado de trabalho muitos seres humanos, desfigurando assim tanto a liberdade como a equidade humanas.

Assim se compreende a preocupação de Harari

(2018, p. 13) ao afirmar que vivemos num mundo tão inundado de informação, grande parte dela tão irrelevante, que a lucidez nos dá poder de a restringir, embora seja “muito difícil mantermos a clareza de espírito”. Daí a necessidade de, sem descurar as condições e limitações do presente, interrogarmos o futuro, numa tentativa de compreender e recriar a própria vida.

Considerando as exigências da sociedade contemporânea, cada vez mais globalizada e de fronteiras mais híbridas, profundamente perpassada pela incerteza e a fluidez dos sentimentos/acontecimentos (Bauman, 2007), interessa refletir sobre os designios da instituição escolar, sem deixar de ter em consideração o desfasamento que se verifica entre o mandato e as solicitações que lhe têm vindo a ser atribuídas pela sociedade e aquilo que, na prática, tem conseguido realizar. Contudo, isso não inviabiliza o reconhecimento do esforço que a escola pública tem feito no sentido de proporcionar a todos, sem exceção, o direito à educação e a uma formação que permita aos sujeitos viverem o seu contexto e a sua cultura, assumindo protagonismo como atores sociais críticos e ativos, afinal um imperativo essencial para a convivência em democracia de todos os povos. É nesta ordem de ideias que Gimeno (2000) considera que a escolaridade básica (universal, obrigatória e gratuita) é uma experiência global e ecuménica que identifica as sociedades modernas, assumindo-se como característica antropológica das mesmas. A escola como projeto social e educacional reconhecido como um direito universal, tanto no sentido em que se acredita ser o caminho nobre para dignificar o ser humano, como uma forma de criar condições para todos os indivíduos serem potencialmente bem-sucedidos nos planos individual, coletivo, material e espiritual, promove o seu desenvolvimento equilibrado e harmonioso e, por consequência, o desenvolvimento da própria sociedade.

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

A esta perspetiva da educação básica obrigatória, Gimeno (2000, p. 21) acrescenta a função de “custódia dos mais jovens, substituindo nesta missão a família, o que converte a escolaridade num espaço e numa oportunidade de controlar os comportamentos e trabalhar a disciplina”. Refere, ainda, que a definição das finalidades da educação e sua distinção servem para ganhar clareza e objetividade, embora a realidade estabeleça uma diversidade de relações e interferências, de acordo com a valorização relativa que atribuímos a cada uma das suas funções.

Todavia, para Alonso (1996, p. 6), a escola como instituição escolar responsável pela escolaridade básica desempenha três funções essenciais: a) uma função cultural, no sentido em que promove “a assimilação e reconstrução significativas da ‘cultura’ e do ‘conhecimento’ enquanto patrimónios da sociedade”; b) uma função personalizadora, no âmbito da qual se procuram “desenvolver de forma equilibrada todas as capacidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras do indivíduo como pessoa”; e c) uma função socializadora, como forma de “possibilitar a integração na sociedade de forma crítica e participativa”.

Num outro tipo de registo, Zabala (2003, p. 25) afirma que qualquer proposta educativa revela uma conceção do valor que se atribui ao ensino, bem como ideias formalizadas e explícitas no que diz respeito aos processos de ensinar e aprender. O autor considera que, em termos tradicionais, a escola sempre valorizou aprendizagens em função da sua importância a longo prazo e da sua capacitação profissional, em detrimento do interesse formativo dos processos desenvolvidos ao longo da escolaridade. Neste sentido, o questionamento coloca-se ao nível das funções que a escola deve cumprir e das intenções educativas que lhes subjazem, podendo ficar pela mera representação seletiva ou ir para além disso. Não temos dúvidas de que devemos optar pela segunda via.

Chegados a este ponto, somos confrontados com a mudança de paradigma nos processos de aprendizagem, consentâneos com as alterações necessárias para enfrentar o advento das exigências das sociedades modernas. Corroboramos, assim, as palavras de Felício, Silva e Mariano (2017, p. 10) quando referem que se percebe que a educação deve ser fundamentada na filosofia (re)construtivista e que esta se orienta para o futuro e concede um amplo espaço para uma utopia necessária e congruente com a construção de ideais de paz, de liberdade, de justiça social. Assim, para lá de um acumular de conhecimentos, que o início da vida pode proporcionar, torna-se necessário aproveitar e explorar, ao longo da vida, todas as oportunidades de aprofundar, divergir e enriquecer os conhecimentos, no sentido de se adaptar e dar respostas coerentes ao mundo em mudança.

Os Estados-Nação reclamam a (re)configuração das escolas e das novas formas de entender o seu papel perante as atuais exigências. Já não servem respostas em uníssono. Despontam, assim, tensões diversas entre o esperado e o desejado; entre o possível e o efetivado; entre os caminhos ou os processos e os resultados a alcançar. Para atenuar essas tensões e/ou os conflitos que daí resultam, surgem propostas no sentido de dotar as escolas e os professores de margens de autonomia e flexibilidade, essenciais para desenvolver e transformar o currículo (Cosme, 2018). São propostas que consideram referenciais globais, por vezes subscritos em forma de competências transversais (Martins et al., 2017), para serem consignados ao longo do processo de escolaridade, mas que permitem caminhos e processos diferenciados de apropriação e desenvolvimento, no sentido da sua contextualização e (re)significação, em faces das realidades observadas.

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

A NECESSIDADE DE ADOTAR UM CURRÍCULO RELEVANTE

Tendo em conta as mudanças profundas que referimos atrás, bem como a insistência do Estado-Nação continuar a chamar a si a função de educar as gerações vindouras, torna-se inevitável adotar um conceito de currículo que permita abandonar as tradicionais formas de educar, resultantes sobretudo da massificação do ensino, com o apogeu da revolução industrial.

Nos dias de hoje, não basta ter um currículo alicerçado em conteúdos e conhecimentos tidos como verdades absolutas, isto é, conhecimentos estáticos, tidos como um produto acabado, sem possibilidade de ser questionado e, por isso, universal e neutro, linear e compartimentado. Pelo contrário, hoje, o conhecimento deve ser entendido como problemático, dinâmico e processual, isto é, um conhecimento prático a precisar de ser (re)construído por processos de apropriação integrados e críticos (Cortella, 2001). Um conhecimento como produto acabado permite pensar num aluno como simples recetor e não como elemento ativo na (re)construção desse conhecimento, ou seja, um aluno criativo e com experiência, ao invés de assumir posturas de passividade, sem ser percebido num determinado contexto social e com conhecimentos prévios (Vygotsky, 2002).

Por isso, o currículo, idealizado como um projeto formativo centrado no aluno, deve interligar as intenções educativas com as práticas/experiências diárias, organizadas no âmbito da escola (Marsh, 1997), o que nos permite corroborar a definição de currículo escolar proposta por Roldão (1999, p. 24), idealizando-o como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. É nesta ordem de ideias que entendemos o currículo como o conjunto de aprendizagens – conhecimentos, valores, capacidades e competências – socialmente consid-

eradas necessárias num dado contexto e tempo, bem como a organização, a sequência e os meios necessários para as desenvolver e concretizar.

Como acabamos de constatar, na perspetiva que defendemos, a ideia de currículo abrange as oportunidades de aprendizagem que o meio escolar consegue oferecer aos estudantes – conceitos, factos, procedimentos, estratégias, valores e atitudes –, através de experiências educativas devidamente planificadas. O currículo assim pensado integra, também, os recursos através dos quais a escola proporciona essas oportunidades e procede à avaliação dos processos de ensino-aprendizagem realizados (Alonso, 1996).

Assim, qualquer que seja o projeto de formação, “o currículo adquire centralidade, pois não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa” (Pacheco, 2011, p. 77). No fundo, como afirma Morgado (2018, p. 77), uma noção de currículo

(...) compaginada a um modelo pedagógico bem diferente daquele que imperou durante muito tempo no nosso sistema educativo, em que os processos educativos se centravam no ensino e no professor, valorizando sobretudo as destrezas cognitivas e a dimensão instrutiva do ato educativo, e se desenvolviam na base de um conceito de aprendizagem idealizado como um processo de acumulação, que fazia da memorização o seu pilar fundamental.

Os aspetos referidos interferem com a noção de currículo a perfilhar, sobretudo se tivermos em conta que é essencial um “novo currículo” para um mundo em mudança. Um currículo que, como refere Jacobs (2014, p. 15), resulte de uma revisão que promova “a substituição de conteúdos, competências e avaliações antiquados por opções mais atuais”.

Antes de passarmos ao segmento de análise seguin-

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

te, interessa olhar o currículo como resultado de decisões produzidas nas escolas, de acordo com os interesses aí manifestados. A esse respeito, Apple e Beane (2000) garantem que o desajustamento das decisões centralizadas sobre as escolas, ao não considerarem os contextos e as populações como algo de dinâmico e em constante evolução potencializam o insucesso e a concretização do currículo como algo externo e imposto, sem uma relevância intrínseca. Daí Beane (2000, p. 43) reiterar a necessidade de atribuir “coerência ao currículo”, como forma de recentrar o significado dos conteúdos e das aprendizagens dos estudantes nas escolas atuais. Segundo o autor, “quando o currículo oferece um sentido de objetivo, unidade, relevância e pertinência – quando é coerente –, é mais provável que os jovens integrem as experiências educacionais nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo” (ibidem). No fundo, um caminho necessário para promover uma escolaridade de qualidade para todos, permitindo que o currículo se afirme como um elemento gerador de aprendizagens, isto é, como um “currículo relevante” (Sousa, Alonso & Roldão, 2013).

Na esteira do que nos propõe Roldão (2013, p. 26), a relevância que interessa aqui invocar constrói-se naquilo que a autora designa (...) como uma relação bem conseguida entre um conteúdo curricular de aprendizagem, seja ele conceitual ou processual, e a capacidade de a estratégia de ensino e aprendizagem posta em ação convocar adequadamente os fatores em causa (experiência, percurso e conhecimento anteriores, referentes culturais do sujeito, percepção de utilidade e usos pessoais e sociais), no sentido de estabelecer uma ligação cognitivamente eficaz, por parte de cada sujeito aprendiz concreto, entre o novo com que contacta no currículo e tudo aquilo de que já é portador.

Em nossa opinião, a construção da relevância

curricular pode-se fazer através da concretização dos pressupostos que vimos referindo e que queremos aprofundar, com especial pertinência para a importância da inovação e a mudança educativa que se pretende conceptualizar a partir dos constructos de contextualização, articulação, flexibilização e autonomia curricular. Daí a tendência de, através da relevância curricular, se procurar combater os riscos de abordar o currículo de forma fragmentada, amorfa e padronizada, bem como as possibilidades de relegar os estudantes para o alheamento provocado por uma cultura escolar de cariz mais tradicional, porque se revela incapaz de estabelecer relações significativas com as questões concretas dos contextos onde se situa a escola e com as suas vivências extraescolares (Alonso & Sousa, 2013).

A IMPORTÂNCIA DA INOVAÇÃO EDUCATIVA

A concretização, de forma efetiva, dos aspetos que referimos anteriormente, contribuem para a realização de um desígnio maior, essencial na organização e desenvolvimento de um currículo gerador de aprendizagens significativas por parte dos estudantes – a inovação educativa –, aqui entendida como a capacidade de adequar o currículo e a ação educativa à diversidade dos alunos e dos contextos onde a mesma ocorre. Daí a sua relação mais íntima com a melhoria da educação, tanto em termos individuais como coletivos, procurando obter efetivas mudanças educativas.

Na opinião de Pacheco (2019), a inovação é hoje globalmente reconhecida como o eixo estruturante de qualquer estratégia de mudança, numa sociedade marcada pelo novo em constante alteração. Daí que, em termos educativos, a inovação possa contribuir tanto para a melhoria das aprendizagens, como para a excelência dos resultados.

Um outro conceito de inovação refere-se ao “conjunto de dispositivos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos, através dos quais se

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

pretende induzir e promover mudanças nas práticas educativas vigentes, à luz de determinados princípios e valores, que lhes dão sentido e legitimização” (Alonso, 1998, p. 265). Destacam-se nesses princípios e valores, para que a inovação se efetive, os seguintes aspetos: sentido intencional e refletido; intenção de melhorar qualitativamente uma determinada situação; e necessidade de planificação e regulação dos processos. Em idêntica linha de pensamento, Fullan (2003) sistematiza como características fundamentais da inovação os seguintes aspetos: polissemia e complexidade, multidimensionalidade, natureza moral e política, natureza contextual e cultural, dimensão pessoal da mudança, natureza processual, complexidade. Sendo um defensor dos processos inovadores na escola, não deixa, no entanto, de reconhecer (Fullan, 2003, p. 37), a propósito do carácter multidimensional e inter-relacionado destes fenómenos, que

(...) há pelo menos três componentes ou dimensões em questão na implementação de qualquer processo de inovação: (1) o possível uso de materiais novos ou revistos (recursos educativos, tais como materiais curriculares/didáticos e tecnológicos); (2) o possível uso de novas abordagens e metodologias de ensino (ou seja, novas atividades ou estratégias didáticas); e (3) a possível alteração de convicções (ou seja, a assimilação de teorias e conceções pedagógicas subjacentes nos programas de inovação).

Os aspetos referidos, permitiram a Fullan (2003) identificar alguns princípios básicos que devem presidir aos processos de inovação e mudança nas escolas: (a) não ser possível prescrever a mudança; (b) mudar implica concretizar um determinado percurso intencional; (c) os problemas serem uma mais valia – “companheiros inevitáveis”; (d) o trabalho pessoal e a colaboração serem im-

prescindíveis; (e) a relação com o contexto mais amplo ser um fator crítico, onde vasos de comunicação e de negociação são fundamentais; (h) cada pessoa ser um agente efetivo de mudança; e (i) cada escola é uma realidade única e ecológica, onde as orientações e as bases comuns servem para a necessária contextualização do currículo. Ao terminar este segmento de análise, importa reafirmar que, sem cumprir os propósitos enunciados a inovação educativa será apenas uma miragem, com os devidos “prejuízos” que daí poderão resultar para a escola e para os estudantes, pelo que a sua efetiva concretização necessita de pilares que a consubstanciem em práticas educativas concretas, estando em causa aqui a discussão, como dissemos, de constructos como a contextualização, a articulação, a flexibilização e a autonomia curricular, tidos como elementos estruturantes de uma verdadeira inovação e conseqüente mudança educativa.

OS PILARES DA MUDANÇA EDUCATIVA

No empreendimento protagonizado pelas atuais políticas educativas e curriculares, pautadas pela igualdade de acesso e de oportunidades educativas para todos, pretende-se construir uma escola capaz de estimular a concretização de aprendizagens mobilizadoras de conhecimentos e experiências pertinentes para o desenvolvimento pessoal e social de cada estudante. Só assim será possível “criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (Martins et al., 2017, p. 5), essenciais quer para lidar com a mudança e incerteza que perpassam as sociedades contemporâneas, quer para formar cidadãos responsáveis, interventivos e críticos.

Para que isso seja possível, é necessário que as escolas se reorganizem de modo a contextualizarem, articularem e flexibilizarem o currículo que desenvolvem, numa perspetiva de maior autonomia,

JOSÉ CARLOS MORGADO AND CARLOS SILVA PORTUGAL

fazendo da transformação curricular um desígnio maior e um dos eixos estruturantes de uma escola pública, capaz de dar respostas cabais aos sucessivos desafios oriundos de uma sociedade que se tornou mais evoluída, mas também mais reivindicativa e mais exigente.

Por isso, chegados a este ponto, decidimos fazer uma abordagem dos conceitos que consideramos nucleares para garantir, e legitimar, práticas de flexibilidade e autonomia curricular, de inovação educativa, essenciais para avaliar, em cada contexto, a existência de um “ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar” (Martins et al., 2017, p. 7), de modo a capacitá-los para poderem responder, de forma sustentada, aos desafios oriundos de um tempo marcado pela incerteza e imprevisibilidade e pelas mudanças intensas e aceleradas.

Nesse sentido, importa neste momento clarificar a que nos referimos (o quê?) quando falamos de contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular, de modo a podermos refletir, mais à frente, sobre a sua importância e utilidade (para quê) e sobre os modos como se (re)construem nas escolas (como?).

CONTEXTUALIZAÇÃO, ARTICULAÇÃO, FLEXIBILIDADE E AUTONOMIA CURRICULAR: O QUÊ?

Sendo as Matrizes Curriculares-Base as componentes do currículo que englobam as “áreas disciplinares e disciplinas que integram os planos curriculares de âmbito nacional, por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação, bem como a carga horária prevista para cada um deles” (alínea h, Art.º 3º, D.L. 55/2018, de 06 de julho), tais artefactos devem servir de apoio ao processo de planeamento e concretização do currículo ao nível da cada turma e/ou de cada escola.

É no âmbito desse processo de planeamento e

concretização que faz todo o sentido falar em **contextualização curricular**, aqui entendida como um procedimento que consigna sentido e funcionalidade aos processos de ensino-aprendizagem, permitindo uma ligação mais estreita entre o conhecimento escolar, os contextos locais (Smith, 2005) e os conhecimentos e experiências de vida dos alunos. Na opinião de Leite et al., (2011, p. 147) consideram a contextualização uma “forma de aproximar os processos de ensino-aprendizagem das realidades concretas dos alunos, configurando-se como uma condição necessária na abordagem dos conteúdos e na organização das atividades a desenvolver no âmbito do currículo e da formação escolar”. Daí o permitir aproximar teoria e prática e permitir aos estudantes integrarem os novos conhecimentos nos saberes que já possuem.

Um outro elemento que não podemos deixar de ter em conta diz respeito à **articulação curricular**, aqui entendida como um processo de interligação de saberes oriundos de diferentes campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado (Morgado & Tomaz, 2010). Para que isso seja uma realidade, a articulação curricular deve circunscrever-se à ideia da sequencialidade que deve nortear todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva (idem).

Como referem Alves e Roldão (2018, p. 7) “só há um currículo se ele for concebido, desenvolvido, praticado e avaliado numa lógica de ação articulada. Se os vários saberes constitutivos de um programa de aprendizagem forem intencionalmente identificados, sequencializados, harmonizados, coerentemente organizados na sua disposição horizontal e vertical”, assumindo o conceito de articulação a sua centralidade para o currículo.

A gestão flexível do currículo é outra das mudanças que, há já algum tempo, tem vindo a ser introduzida nos processos de ensi-

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

no-aprendizagem, com o intuito de transformar, de forma progressiva, as práticas de gestão curricular que se desenvolvem nas escolas, com o intuito de melhorar o desenvolvimento dos conhecimentos, das capacidades e das competências por parte dos alunos durante a escolarização.

Assim, a gestão flexível do currículo permite tornar a ação educativa mais coerente, numa perspetiva a que não é alheio o trabalho conjunto dos professores, já que permite explorar temáticas diferenciadas através de experiências e metodologias diversas e uma aproximação das aprendizagens às realidades vividas pelos estudantes. Assim, a gestão flexível implica, como referimos atrás, que em cada escola se abandonem rotinas que se foram instalando, o que só é possível se os professores mudarem os seus hábitos de trabalho e as suas práticas, com o intuito de melhorarem a eficácia das respostas educativas e o desenvolvimento de competências elementares por parte dos estudantes.

No âmbito das atuais políticas educativas e curriculares, os professores têm possibilidade de gerir de forma flexível até ao limite de 25% da carga curricular prescrita, tendo por referência um conjunto predefinido de aprendizagens essenciais que devem, obrigatoriamente, ser concretizadas por todos os alunos em todas as escolas, numa lógica que pretende garantir uma base de aprendizagem comum para todos, sem descurar as possibilidades de diversificar e inovar o currículo, com a consequente criação de disciplinas/áreas disciplinares específicas em cada escola, ou mesmo planos curriculares próprios.

É no quadro dos aspetos que acabámos de referir que faz todo o sentido falar em **autonomia curricular**, aqui entendida como a capacidade de os professores tomarem decisões tanto na “adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas

de ação e à introdução de temáticas que se julguem imprescindíveis para a sua plena formação” (Morgado, 2011, p. 397). Assim se compreende o papel crucial que os professores assumem em todo este processo de mudança, deles dependendo, em última análise, a concretização dos aspetos referidos.

CONTEXTUALIZAÇÃO, ARTICULAÇÃO, FLEXIBILIDADE E AUTONOMIA CURRICULAR: PARA QUÊ?

Após a análise dos conceitos referidos no segmento anterior, importa neste momento compreender qual a sua utilidade em termos práticos. Como temos vindo a reconhecer (Leite et al., 2011), a **contextualização curricular** decorre da assunção de uma pedagogia personalizada que permite adequar o currículo nacional ao contexto real dos alunos, surgindo, por isso, como alternativa à uniformidade curricular. Trata-se de um procedimento que tem como principais finalidades mediar de forma significativa a aquisição dos saberes e promover, de forma consequente, o sucesso escolar de todos os estudantes.

A propósito do conceito de contextualização curricular, Morgado e Mendes (2012) alertam para a dissonância que tem existido entre os discursos políticos e os textos legislativos, uma vez que, embora os primeiros a reconheçam, desde há muito, como um elemento preponderante na construção de propostas curriculares flexíveis e autónomas, a verdade é que, em termos práticos, só a recente produção legislativa procura criar condições efetivas para concretizar tais desígnios.

Ora, torna-se imprescindível que a contextualização do currículo que se desenvolve nas escolas seja uma realidade, sobretudo por reconhecermos que a relação entre “o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o curto e o longo prazos, a concorrência e a igual consideração e respeito por todos, a rotina e o progresso, as

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

ideias e a realidade” (Martins et al., 2017, p. 5), nos compele a recusar receitas e a uniformidade dos processos formativos, sob pena de, se o não fizermos, correr o risco de sermos incapazes de ajudar a construir um destino à medida de cada jovem, por isso democrático e “humanamente emancipador”. Para além dos benefícios assinalados relativamente à contextualização, a **articulação curricular** tem também sido reconhecida como meio de resolver alguns dos problemas curriculares com que a escola e alguns professores se debatem, nomeadamente os que resultam de procedimentos que continuam arreigados a uma certa visão massificada da escola e a um “currículo uniforme” (Formosinho, 1987). Além disso, não suscita controvérsia a ideia de que, por mais discursos inovadores e apelos que se façam no sentido de adaptar o currículo “à medida de cada estudante”, a realidade tem demonstrado que, em muitos casos e por contingência diversas, tem persistido uma certa tendência de desenvolver o currículo de forma uniformizante, fazendo da exposição e da memorização dos conteúdos dois alicerces de peso.

Na opinião de Alonso (2005, p. 18), esses problemas curriculares resultam, em grande parte, dos seguintes aspetos: (i) separação entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens do quotidiano, limitando o significado e a funcionalidade do que se aprende na escola; (ii) compartimentação dos saberes, impedindo a compreensão da realidade como um todo interrelacionado; (iii) conceção estática, simplista e acabada do conhecimento, o que limita nos estudantes a procura, a descoberta e a reconstrução do saber e da experiência; (iv) centração da aprendizagem na acumulação de conhecimentos concetuais elementares, desligados das estratégias e das atitudes e valores, reforçando a separação entre teoria e prática, entre saber, saber fazer e saber ser e conviver; (v) primazia da aprendizagem individual sobre a colaborativa, impedindo a construção partilhada do conhecimento.

No fundo, um conjunto de aspetos que urge alterar no sentido de criar condições para que o processo de desenvolvimento curricular se configure de forma flexível e autónoma por parte dos professores. Em jeito de síntese das finalidades a concretizar com as práticas referidas, importa salientar que a valorização dos saberes prévios e das experiências de vida dos estudantes influencia positivamente a sua aprendizagem, melhora o seu autoconceito e a sua autoimagem e considera-os como protagonistas participativos e críticos nos processos de (re)construção do conhecimento. Numa perspetiva idêntica, a articulação curricular potencializa o desenvolvimento de um conhecimento global, experiencial e integrado, promotor da aquisição de conceitos e instrumentos que permitem leituras e apropriações da realidade de forma contextualizada e significativa, o que envolve também a integração de valores, procedimentos e atitudes. No que se refere à **flexibilidade e autonomia curricular**, importa lembrar que, de acordo com o preceituado na alínea c), do Art.º 3º, do D. L. nº 55/2018, de 06 de julho, são reconhecidas como uma faculdade conferida às escolas dos ensinos básico e secundário para gerirem o currículo que desenvolvem, sem descuidar as matrizes curriculares-base e a “possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. No fundo, para que as escolas e os professores encontrem caminhos para fazer da escola um lugar aprazível, com sentido e de sucesso.

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

CONTEXTUALIZAÇÃO, ARTICULAÇÃO, FLEXIBILIDADE E AUTONOMIA CURRICULAR: COMO?

Interessa aqui aludir ao que será necessário para que os pressupostos referidos se concretizem, sendo certo que deles depende o impacto que o desenvolvimento do currículo pode, ou não, gerar ao nível das aprendizagens dos estudantes.

Nesse sentido, importa, desde logo, referir que tanto a contextualização, como a articulação e a flexibilização curricular se concretizam quer através da abordagem dos conteúdos explorados nas aulas, quer das atividades que os estudantes desenvolvem nas aulas e fora delas, quer, ainda, dos projetos que realizam para encontrar respostas aos problemas e desafios com que se confrontam. Só que, isso implica que as escolas perfilhem um conceito de currículo substancialmente diferente daquele que tem prevalecido no nosso sistema educativo, isto é, que o currículo seja visto não apenas como um conjunto de conhecimentos estáticos a transmitir aos estudantes, mas sim como uma série de aprendizagens que devem ser concretizadas na escola, abrangendo não só conhecimentos, mas também valores, capacidades, atitudes e competências.

Em segundo lugar, existe um outro aspeto a que nos fomos referindo ao longo do texto e sem o qual as mudanças a que aludimos ficarão no campo das meras intenções. Trata-se da necessidade de os professores passarem a trabalhar de forma colaborativa com os colegas, tanto ao nível da planificação das atividades e da seleção de metodologias a utilizar nas aulas, como da partilha de recursos didáticos e/ou de procedimentos de gestão do currículo. Essa colaboração revelar-se-á uma mais valia para os docentes e para os estudantes, sendo mais fácil criar condições sustentada para realizarem *aprendizagens significativas*.

Em terceiro lugar, os professores devem organizar os processos de ensino-aprendizagem de modo

a interligar teoria e prática, o que implica, por um lado, aprofundar a relação entre os conhecimentos que os estudantes já possuem com os conhecimentos que adquirem na escola, e, por outro, utilizar os conhecimentos para solucionar problemas com que se deparam no dia-a-dia, permitindo-lhes, assim, conferir sentido e utilidade ao que aprendem na escola.

Existem, ainda, muitas mais mudanças a imprimir no fazer docente, de modo a que as transformações que referimos sejam uma realidade. Neste momento, acrescentamos apenas mais uma: a necessidade de os professores dividirem o protagonismo na sala de aulas e na escola com os estudantes. Isso só será possível se conseguirem criar condições para que os estudantes se envolvam, de forma ativa, na resolução dos problemas com que se deparam naturalmente (ou lhes são colocados) e na construção dos saberes necessários para esse fim. Não podemos esquecer que, também a esse nível, a solução de problemas em conjunto passará a prevalecer sobre a realização de trabalhos de modo individual por parte dos estudantes. Ora, isso implica, ainda, uma outra transformação: que os professores passem de “especialistas disciplinares” a “facilitadores de aprendizagens”.

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de balanço final, importa referir que a mudança e melhoria da realidade educativa nas escolas, bem como a reinvenção dos processos de ensino-aprendizagem que aí ocorrem, são desafios pertinentes que resultam tanto das exigências sociais, como da própria realidade educativa, situações para as quais a contextualização, a articulação e a flexibilização do currículo têm sido reconhecidos como contributos valiosos a ter em conta, porque essenciais na construção da autonomia, na inovação e mudança educativa e nas respostas a esses desafios.

Num tempo inundado de novas e exuberantes tecnologias, marcado por uma crescente hiperatividade em vários quadrantes sociais, onde a nossa forma de conviver e comunicar com os outros e de aceder à informação se alterou de forma significativa, não podemos continuar a pactuar com uma escola que faz da memorização a trave-mestra do edifício educativo, relegando para plano secundário o desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para enfrentar o ritmo frenético da mudança.

Daí a confiança que os professores continuam a merecer no imaginário social, sendo reconhecidos como verdadeiros agentes do desenvolvimento humano e como profissionais do currículo. Daí o reconhecermos que, por mais mudanças políticas que se imprimam no sistema, as escolas só se transformarão se os professores se empenharem numa alteração profunda das práticas curriculares que desenvolvem na sala de aulas.

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, M. & Roldão, M. C. (2018). Prefácio – sentidos e práticas de articulação. In M. Alves & M. C. Roldão (Orgs.), *Articulação curricular. O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis* (pp. 7-10). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR, (policopiado, pp. 66).

Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação / Formação (Vol. I e II)*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da Criança.

Alonso, L. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências*. In Areal Editores (Ed.), *Primeiro Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 15-29). Porto: Areal Editores.

Alonso, L., & Sousa, F. (2013). *Integração e relevância curricular*. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 53-72). Coimbra: Livraria Almedina.

Apple, M. W. & Beane, J. A. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.

Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Beane, J. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.

Cortella, M. S. (2001). *A escola e o conhecimento* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular - propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.

Felício, H.; Silva, C. & Mariano, A. (2017). *Apresentação da obra – breves contributos para problematizar os processos educacionais*. In H. Felício, C. Silva & A. Mariano (Eds.) *Dimensões dos Processos Educacionais: da epistemologia à profissionalidade docente* (pp. 07-24). Curitiba, Brasil: Editora CRV.

Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/45707>).

Formosinho, J. (1987). *O currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único*. In J. Formosinho et al. (Autores), *O Insucesso Escolar em Questão – Cadernos de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).

Fullan, M. G. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições ASA.

Gimeno, J. (2000). *La Educación Obligatoria: su Sentido Educativo y Social*. Madrid: Morata.

Harari, Y. N. (2018). *21 Lições para o Século XXI*. Amadora: Editora Elsinore.

House, R. J. et al. (1999). *Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE*. In W. H. Mobley, M.J. Gessner & V. Arnold (Eds.), *Advances in global leadership* (Vol 1, pp. 171-233). Stamford, CN: JAI Press. Disponível em: <http://bit.ly/2QHoRep>

Jacobs, H. H. (2014). *Un nuevo currículo esencial para un mundo en cambio*. In H. H. Jacobs (Ed.), *Curriculum XXI: Lo esencial de la educación para un mundo en cambio* (pp. 11-19). Madrid: Narcea Ediciones.

Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., Morgado, J., Esteves, M., Rodrigues, M., Costa, N., & Figueiredo, C. (2011). *Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos*. In C. Reis & F. Neves

JOSÉ CARLOS MORGADO

CARLOS SILVA

PORTUGAL

(Coords.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Vol. II, pp. 147-152)*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Marsh, C. J. (1997). *Perspectives: Key concepts for understanding curriculum 1*. London & Washington, D.C.: The Falmer Press.

Martins, G. O. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério de Educação / Direção Geral da Educação. Disponível em <https://goo.gl/atvc5b> e <https://goo.gl/KPLhw3>, consultado em março, de 2018).

Morgado, J. C. & Tomaz, C. L. (2010). *Articulação Curricular e Sucesso Educativo: uma parceria de investigação*. In A. Estrela et al. (orgs.), *A escola e o mundo do trabalho. Actas do XVII Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa (CD-ROM).

Morgado, J. C. (2011). *Projeto Curricular e Autonomia da Escola: das intenções às práticas*. RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 27(3), 391-408.

Morgado, J. C. (2018). *Políticas, Contextos e Currículo: desafios para o Século XXI*. In J. C.

Morgado, J. Sousa, A. F. Moreira & A. Vieira (Orgs.), *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos (pp. 71-82)*. Braga: CIEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Morgado, J. C., & Mendes, B. (2012). *Discursos políticos sobre educação em Portugal: existe lugar para a contextualização curricular? Interações, n. 22, 34-61*.

Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). *Articulação Curricular e Inovação Educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia*. In J. C. Morgado, I. C. Viana & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização (pp. 129-148)*. Santo Tirso: de Facto Editores (no prelo).

Morgado, J. C., & Tomaz, C. (2010). *Articulação Curricular e Sucesso Educativo: parceria de investigação*. In A. Estrela et al. (Org.), *A escola e o mundo do trabalho. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa (CD-ROM).

Pacheco, J. A. (2011). *Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada*. Revista Lusófona de Educação, 17, 75-90.

Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora (no prelo).

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. C. (2013). *O que é um Currículo Relevante? In F. Sousa, L. Alonso, & M. C. Roldão (Orgs.). Investigação para um Currículo Relevante (pp. 15-28)*. Coimbra: Livraria Almedina.

Smith, G. A. (2005). *Place-Based Education: Learning to Be Where We Are*. Clearing, n° 118, 6-43.

Sousa, F., Alonso, L., & Roldão, M. C. (Orgs.) (2013). *Investigação para um Currículo Relevante*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vygotsky, L. S. (2002). *A formação social da mente (6.ª ed.)*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabala, A. (2003). *La Práctica Educativa: Cómo Enseñar (9.ª ed.)*. Barcelona: Editorial GRAÓ.