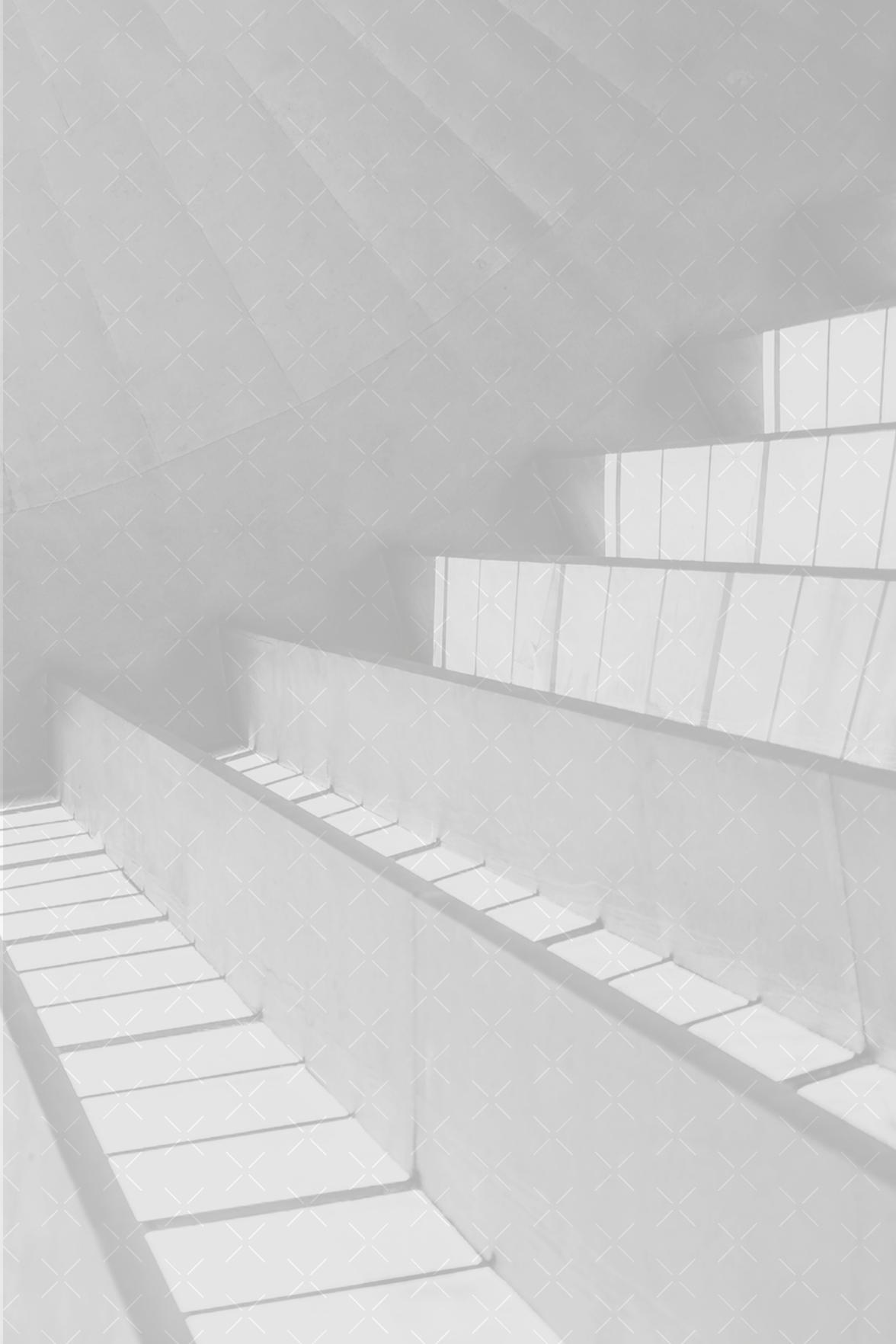


ORGANIZADORES

José Carlos Morgado
Isabel Carvalho Viana
José Augusto Pacheco

Currículo, Inovação e Flexibilização

 **DE FACTO**
EDITORES





FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



REPÚBLICA
PORTUGUESA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Currículo, Inovação e Flexibilização

ORGANIZAÇÃO

José Carlos Morgado
Isabel Carvalho Viana
José Augusto Pacheco

AUTORES

Carlinda Leite
Cândido M. Varela de Freitas
Carlos Silva
Isabel Carvalho Viana
Jesus Maria Sousa
João Costa
Jorge Sarmento Morais
José Augusto Pacheco
José Carlos Morgado

COORDENADOR EDITORIAL

Eusébio André Machado

EDITOR

Paulo Cardo

CAPA E DESIGN

Carlos Gonçalves

FOTOGRAFIA DA CAPA

Stuart Frisby@unsplash

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Printheus

DEPÓSITO LEGAL

451262/19

ISBN

978-989-8557-94-0

COLEÇÃO

Practicum – Ciências da Educação

EDIÇÃO

1ª Edição Santo Tirso, maio 2019

DE FACTO EDITORES
Rua e S. Bento, 93 - 6º andar, sala 3
4780-546 Santo Tirso – Portugal
geral@defactoeditores.pt
www.defactoeditores.pt



Reservados todos os direitos.
Esta edição não pode ser reproduzida nem transmitida,
no todo ou em parte, sem prévia autorização da editora.

ORGANIZAÇÃO

José Carlos Morgado
Isabel Carvalho Viana
José Augusto Pacheco

Currículo, Inovação e Flexibilização

Índice

Prefácio	7
Introdução	9
Melhores aprendizagens e sucesso escolar	
Medidas de política educativa em curso	13
João Costa	
Flexibilidade curricular em análise: da oportunidade a uma prática consistente	25
Cândido M. Varela de Freitas	
Para uma mudança acontecimental	49
José Augusto Pacheco	
Currículo, Inovação e Flexibilização na perspetiva académica ...	73
Jesus Maria Sousa	
Políticas de flexibilização do currículo nacional e sua relação com a melhoria	83
Carlinda Leite	
Autonomia e flexibilidade curricular: o desafio de mudança das escolas	95
Jorge Sarmento Morais	
Ensino Transversal: o lugar da flexibilidade curricular na qualidade das aprendizagens	113
Isabel Carvalho Viana	
Articulação Curricular e Inovação Educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia	129
José Carlos Morgado e Carlos Silva	

Articulação Curricular e Inovação Educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia

José Carlos Morgado¹

Carlos Silva²

Instituto de Educação

Universidade do Minho

Resumo

A articulação curricular e a inovação educativa são hoje temáticas centrais nos atuais discursos sobre a educação, sendo reconhecidas como pressupostos fundamentais para a flexibilidade e a autonomia curricular e, conseqüentemente, para a mudança e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem que se desenvolvem nas escolas. Centrando-nos nos conceitos referidos, procuraremos neste texto deslindar os significados que lhes estão associados, averiguar como se operacionalizam ao nível das estruturas intermédias e compreender de que formas podem contribuir para que os estudantes consigam integrar os conhecimentos e conferir sentido e utilidade ao que aprendem na escola.

Introdução

Tendo em conta as mudanças implementadas recentemente ao nível da educação, interessa-nos, neste texto, problematizar os desafios que hoje se colocam às escolas, procurando perceber porque são tão importantes as questões da articulação curricular e da inovação educativa, como elementos estruturantes da autonomia e dos processos de melhoria da qualidade das respostas nos contextos educativos.

Para o efeito, começamos por esclarecer a que nos referimos quando utilizamos os conceitos de articulação curricular e inovação educativa, partindo de pressupostos que influenciam a definição desses constructos,

¹ Membro interno do Centro de Investigação em Educação (CIEE) da Universidade do Minho. E-mail: jmorgado@ie.uminho.pt

² Membro interno do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho. E-mail: carlos@ie.uminho.pt

a efetivação dos mesmos no processo de desenvolvimento curricular e os benefícios que resultam para os estudantes, quando têm possibilidades de experienciar um desenvolvimento articulado, contextualizado e flexível do currículo.

Na fase inicial da discussão, importa refletir sobre alguns dos pressupostos que sustentam a própria formulação dos conceitos em análise, bem como sobre as implicações que os mesmos podem ter numa lógica de intervenção escolar e educativa.

Tais pressupostos circunscrevem-se, em primeiro lugar, à convicção de que é ao nível do currículo que se desenvolve na escola que os professores têm oportunidade de se afirmarem profissionalmente, na medida em que se consideram gestores e protagonistas do processo de desenvolvimento curricular. Em segundo lugar, o modo como o currículo se desenvolve depende da forma como a escola e os professores se organizam e trabalham diariamente. Isso tem a ver com um trabalho realizado numa perspetiva colaborativa e flexível, devidamente sustentado em processos de gestão e organização participada e colegial. Só assim o professor tem oportunidade de assumir um papel central no desenvolvimento e contextualização do currículo.

O trabalho pensado desta forma tem como objetivos não só estimular nos professores a capacidade de gerirem de forma flexível e autónoma o currículo, mas também de valorizarem os conhecimentos e as experiências de vida dos estudantes. Assim, em terceiro lugar, reconhecemos que quando o currículo escolar valoriza os saberes prévios e as experiências dos alunos influencia positivamente a aprendizagem, no sentido de elevar o autoconceito e a autoimagem dos estudantes, considerando-os como agentes ativos e participativos no processo de (re)construção do conhecimento.

Em quarto lugar, consideramos que a articulação curricular assume um papel fundamental na definição e decisão dos processos de ensino-aprendizagem, pois tem em vista promover o desenvolvimento de um conhecimento global, integrador e integrado, potencializador da aquisição de conceitos e instrumentos que permitam uma leitura e uma apropriação da realidade de forma contextualizada e significativa. Neste sentido, a articulação curricular envolve, também, a interligação de valores, procedimentos e atitudes.

Por fim, admitimos que os processos de inovação educativa desempenham um papel essencial ao nível da contextualização e articulação do currículo, pois geram condições para que seja concretizado tendo em conta

as características do contexto, dos seus intervenientes e de lógicas que respeitem os fenómenos naturais e sociais, tal como são ou existem nos cenários em que se inserem os estudantes.

Assim, tendo em conta os pressupostos apresentados, o texto veicula uma reflexão sobre esses aspetos, estruturada em torno dos seguintes tópicos: (1) a vertigem da mudança e a reconfiguração da escola; (2) a adoção de um novo conceito de currículo; (3) liderança, contextualização, articulação e inovação educativa; e (4) caminhos para a flexibilidade e a autonomia.

No fundo, pretendemos contribuir para a concretização de uma escola mais capaz, que aprende a melhorar os seus processos educativos e escolares, no sentido de promover, em última instância, aprendizagens contextualizadas e significativas para os seus estudantes, essenciais para o seu desenvolvimento global e harmonioso, para a sua integração social e para a realização de funções e atividades reconhecidas no contexto da cultura prevalecente.

1. A vertigem da mudança e a reconfiguração da escola

Parece não suscitar controvérsia a ideia de que estamos atualmente a navegar por rumos incertos e difusos, peçados de lógicas complexas e divergentes, características da profunda revolução societal em que nos encontramos inseridos, com implicações significativas na forma como vivemos, nas nossas inter-relações, nos dispositivos que utilizamos para comunicar e nos procedimentos do trabalho, bem como nos modos como nos apropriamos do conhecimento e interpretamos o mundo.

Assim, tendo em conta os desafios da sociedade contemporânea, cada vez mais globalizada e de fronteiras miscigenadas e híbridas, profundamente atingida por significados difusos e ambíguos, pela fluidez e pela incerteza (Bauman, 2007), interessa-nos pensar o papel da escola pública, tendo em conta o desfasamento que ainda existe entre as exigências que lhe são colocadas pela sociedade e aquilo que, de facto, tem vindo a conseguir realizar. Contudo, a existência de algum desfasamento entre aquilo que lhe está formalmente atribuído e aquilo que tem conseguido concretizar, não deve, de modo algum, minorar a importante contribuição que tem dado para a formação de sujeitos capazes de viverem o seu contexto e a sua cultura, assumindo protagonismo como atores sociais, críticos e interventivos. Por isso, seria injusto não reconhecer o esforço que a escola pública tem feito para assegurar a todos os indivíduos, sem exceção, o direito à educação,

esse desígnio tão fundamental para a convivência em democracia de todos os povos.

Estamos perante um mundo marcado pela globalização (Giddens, 2000), que estabelece olhares antagônicos da visão distinta e distante do conceito clássico de fronteiras, como delimitador de uma ordem política, social, económica e cultural, estruturada ao nível de um país ou de uma região. Trata-se assim, segundo o autor, de um mundo percebido numa acelerada mudança geral de lógicas, perspectivas e inovações sociais e culturais, que caracterizam o paradigma da globalização, com influências marcantes nas novas estruturas e formas de viver em comum, no estabelecimento de modelos de sociedades díspares e divergentes daquele arquétipo que a industrialização revelou e fez imperar.

De forma indubitável, estamos perante mudanças complexas e profundas que afetam todas as dimensões da vida e que podemos sintetizar em torno de algumas ideias-chave: uma nova sociedade do conhecimento, efémero e fugaz, e da comunicação, digital e multimodal; a globalização da economia e das próprias mudanças com reflexos múltiplos, tanto a nível local como mundial; um acelerado e diversificado desenvolvimento científico e tecnológico, com repercussões a nível pessoal e social; de forma contraditória, um acentuado e desigual crescimento económico e humano, com implicações e formas múltiplas de exclusão social e cultural.

Impera, assim, a necessidade de respostas, sistematizadas e organizadas, que permitam aos indivíduos entenderem-se, a todo o momento, nas suas diversas vivências. Uma dessas experiências relaciona-se com a urgência de assumir um processo de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*), que permita a integração plena nas sociedades atuais. Neste sentido, a escola, mais do que nunca, deve assumir um papel essencial na germinação e alimentação desse processo de aprendizagem, que deve perdurar, como atributo criterial, em cada ser humano, nas diversas esferas de contacto, nas diferentes fases da vida, e que Delors *et al.* (1996) tão bem identificaram quando enalteceram a premência de *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

Somos, assim, confrontados com uma mudança de paradigma nos processos de aprendizagem, consentâneos com as transformações necessárias para enfrentar o advento das exigências das sociedades modernas. Deste modo, corroboramos as palavras de Felício, Silva e Mariano (2017, p. 10),

quando referem que se percebe que a educação deve ser fundamentada numa 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.

No seguimento desta reflexão, importa referir que os tais vetores da aprendizagem ao longo da vida, definidos por Delors *et al.* (1996), se consubstanciam numa educação que

(...) deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprende a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (Delors *et al.*, 1996, p. 77)

Os Estados reclamam para si a (re)configuração das escolas e das novas formas de entender o papel das mesmas em face das exigências referidas. Já não servem respostas em uníssono, para todos e da mesma forma. 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. Por entre esses conflitos surgem formas que tendem a dotar as escolas e os professores de margens de autonomia e flexibilidade para gerir e transformar o currículo (Cosme, 2018). São fórmulas que consideram referenciais globais, por vezes subscritos em forma de competências transversais (Martins *et al.*, 2017), para serem concretizados 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, face às realidades observadas.

Estamos, deste modo, perante a inevitabilidade, por vezes adiada, de (re)construir a escola (Figura 1), enquanto espaço de organização, gestão e

desenvolvimento da oferta educativa, o que equaciona os processos de (re) construção do conhecimento, através de novas formas de aprendizagem, pressupondo também uma transformação dos modelos de ensino, concretizados na melhoria dos processos de desenvolvimento curricular. Na base dessas transformações deve estar prevista, a seu tempo e com o devido reconhecimento, a mudança da cultura docente, o que só é possível através de um desenvolvimento profissional docente capaz de enfrentar os desafios da globalização e das sociedades em constante mutação.



Figura 1 – A inevitabilidade de (re)construir a escola.

Estamos perante a necessidade de uma mudança holística e integradora que pressupõe um trabalho concertado em torno de eixos estruturantes para que essa mudança se efetive: o desenvolvimento curricular, profissional e organizacional (Alonso, 2000). Nesta lógica a autora refere que

(...) a mudança tem de ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos num jogo de interdependências mútuas entre o desenvolvimento pessoal e profissional e o desenvolvimento organizacional e educativo o que a torna lenta e difícil de planificar de forma rigorosa e racional. Por isso, os modelos de planificação mais adequados à emergência da inovação são os modelos *abertos, progressivos e evolutivos*, que se acompanham de dispositivos de avaliação continuada e reguladora. Se tradicionalmente a escola foi entendida como um espaço para aprendizagem exclusiva dos alunos, o surgimento dos conceitos atuais de *escola aprendente* ou de *aprendizagem organizacional* adquire um maior sentido numa sociedade entendida também como *sociedade cognitiva ou educativa*, numa perspectiva de *formação ao longo da vida*. (Alonso, 2000, p. 39)

2. A adoção de um novo conceito de currículo

Perante as profundas mudanças que se geram nas sociedades atuais, algumas das quais referimos anteriormente, bem como ao facto de o Estado-Nação continuar a chamar a si a nobre função de educar as gerações vindouras, torna-se inevitável adotar um novo conceito de currículo, compatível com o abandono das tradicionais formas de educar, associadas à massificação do ensino, decorrente do apogeu da revolução industrial.

Hoje, já não basta um currículo alicerçado em relações de conteúdos e conhecimentos tidos como verdades absolutas, isto é, um conhecimento dado como estático e um produto acabado, sem possibilidades de ser questionado e, por isso, universal e neutro, linear e compartimentado. Pelo contrário, atualmente, o conhecimento deve ser entendido como problemático, dinâmico e processual, um conhecimento prático e a precisar de ser interpelado e (re)construído por processos de apropriação integrados e críticos (Cortella, 2001). Um conhecimento como produto acabado instiga-nos a pensar no aluno como um simples recetor e não como um elemento ativo na sua (re)construção, 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).

De facto, a mudança paradigmática em que estamos envolvidos, “estimulada pela sociedade de conhecimento”, gerou a “ressignificação quer do que se entende por currículo” – mais centrado em quem aprende e não tanto em quem ensina –, “quer na forma de organização curricular, com destaque para a organização modular, metodologia ativa, currículo nacional enroupado em competências/metabolismos de aprendizagem e qualificação dos aprendentes” (Pacheco, 2011, p. 78).

Assim, já não podemos pensar no papel do professor que se assume como um burocrata/funcionário, um executor rotineiro, transmissor de algo previamente definido em instâncias superiores, e de entendermos o conhecimento como verdadeiro e o aluno como um mero recetor; pelo contrário, será preciso pensar num professor profissional, educador reflexivo e investigador, capaz de tomar decisões de forma autónoma, tendo em conta o seu papel de mediador e facilitador de aprendizagens (Schön, 1983, 1987; Alarcão, 1996). Por fim, na mesma lógica, temos de deixar de pensar nos contextos educativos onde o currículo é apenas alvo de mera transmissão e execução, passando a reconhecê-lo como alvo de um processo de transformação e

adequação aos contextos e aos estudantes. No primeiro caso, de acordo com Formosinho (1989, p. 5), estávamos perante uma escola como “serviço local de estado”, uma escola fechada em si mesma, etnocêntrica e auto-suficiente, com uma direção fraca e sem necessidade de formação contínua. No segundo caso, a escola é vista como uma “comunidade educativa”, isto é, um espaço aberto e multicultural, que viabiliza a participação das famílias e de outros elementos da comunidade, mediada por uma direção assumida e eficaz, que propõe processos de formação em contexto, no sentido de melhorar as respostas educativas.

Idealizado como um projeto formativo centrado no aluno, o currículo deve interligar as intenções educativas com as práticas/experiências diárias, organizadas no âmbito da escola (Marsh, 1997), o que permite concetualizá-lo como um conjunto de aprendizagens – conhecimentos, valores, capacidades e competências – socialmente consideradas como necessárias num dado contexto e tempo, bem como a organização, a sequência e os meios necessários para as desenvolver e concretizar.

Em idêntica linha de pensamento, Gimeno (1995) assume que uma coisa é o currículo considerado como uma intenção, um plano ou uma prescrição que explica o que desejaríamos que ocorresse nas escolas; outra, o que existe nelas, isto é, o que realmente ocorre no seu interior. O currículo tem de ser entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais do que um objeto delimitado e estático que se pode planear e depois implementar.

Uma análise refinada da realidade escolar e das práticas quotidianas torna claro que aquilo que os alunos aprendem no contexto escolar – e aquilo que deixam de aprender – é mais amplo do que a aceção de currículo como especificação de temas e conteúdos de todo tipo. Isto é, o currículo real é mais amplo do que qualquer “documento” no qual se reflitam os objetivos e os planos que temos. Na situação escolar aprendem-se mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores, ou entre os próprios, dependendo das atividades concretas desenvolvidas.

Por isso, considera-se que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem – impõem – todo um sistema de comportamentos e valores, e não apenas conteúdos e conhecimentos a assimilar. Essa é a razão pela qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se

desloca para um outro, que considera a experiência real do aluno na situação de escolarização (Gimeno, 1995, p. 86).

É com base nessa reconfiguração concetual que Alonso (1996, p. 18) fala em “conceções curriculares”, que foram sendo elaboradas ao longo da história, “intimamente ligadas aos modelos psicológicos, sociológicos, epistemológicos e pedagógicos que lhes serviram de base”. Nesta medida, o currículo escolar deve ser compreendido como o que se espera fazer aprender no contexto escolar, tendo em conta o que se considera relevante e necessário na sociedade, num determinado tempo e contexto específico. Nas palavras de Roldão (1999, p. 24), “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”. Ainda de acordo com Alonso (1996, pp. 18-19), podemos considerar que o

(...) currículo é o Projeto Integrado, de cultura e de formação para a educação das novas gerações, que fundamenta, articula e orienta todas as atividades e experiências educativas realizadas na escola, dando-lhes sentido e intencionalidade e integrando todo o conjunto de intervenções diferenciadas num projeto unitário.

Na opinião da autora (*idem*), a ideia de currículo abrange tudo aquilo que o meio escolar consegue oferecer aos estudantes como oportunidades para a aprendizagem de conteúdos – conceitos e factos, procedimentos e estratégias, valores e atitudes –, através de experiências educativas devidamente planificadas, integrando, também, os recursos através dos quais a escola proporciona essas oportunidades e procede à avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

De facto, 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.

Na verdade, hoje, o modelo pedagógico vigente é bem diferente, já que “assenta num novo dinamismo e se baseia no protagonismo acrescido do estudante” (*ibidem*), o que compele o professor a ter de se reinventar para fazer face aos desafios que lhe são colocados pelo novo empreendimento educativo. Daí a frequência com que os elementos estruturantes desse empreendimento – a liderança, a contextualização, a articulação e a inovação – são referidos e reconhecidos como imprescindíveis.

3. Liderança, contextualização, articulação e inovação educativa

No edifício escolar que se pretende construir estão em causa vários aspetos, tais como o espaço e o tempo de concretização de aprendizagens suscetíveis de serem mobilizadoras de conhecimentos e experiências pertinentes para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Os conceitos que decidimos explorar relacionam-se com a liderança dos processos educativos e escolares, com a sua contextualização, onde a transformação curricular é um desígnio maior, considerando, neste processo, os conceitos de articulação curricular e de inovação educativa como elementos orientadores das respostas em torno das mudanças sociais e de um novo entendimento do que é o currículo.

Em termos de **liderança**, podemos considerar se está em causa o nível da direção da escola e de outras instâncias intermédias ou se o foco se centra nos professores e no modo como exercem a profissão, influenciando a mobilização das pessoas e dos contextos onde atuam, numa lógica de participação e colaboração com repercussões nas práticas educativas e nos processos de inovação que os podem caracterizar. Embora ambas as situações sejam de considerar, interessa-nos mais a segunda perspetiva, onde o conceito de liderança se prende “com o modo como os professores fazem a diferença nos seus contextos e situações de trabalho através da agência e da participação em iniciativas inovadoras” (Flores, Ferreira & Fernandes, 2014, p. 47).

De modo sucinto e de acordo com Day (2001), podemos considerar três tipos de liderança: *normativa-instrumental*, *facilitadora* e *emancipadora*. Num olhar sobre o papel dos professores, percebemos que na *liderança*

normativa-instrumental o seu trabalho é mediado pelos diretores, que têm a função de organizar e operacionalizar o processo. Embora possa ser um processo com resultados, não é o que mais implica o professor e que melhores efeito traz para a mudança e inovação das práticas na escola.

Já a *liderança facilitadora* visa promover a emancipação do professor e está diretamente relacionada com a capacidade de tomar decisões no contexto da sala de aula, a partir de processos de gestão partilhada, de auscultação de dúvidas, de demonstração de confiança, de encorajamento da participação individual, em ambientes promotores de apoio e de estímulo à autonomia.

No que diz respeito à *liderança emancipadora* sustenta-se em lógicas e “tradições de participação, equidade e justiça social” (*idem*, p. 137), tendo em vista a (re)construção de uma escola “comunidade educativa” (Formosinho, 1989), norteadas pelos valores da democracia, da justiça, da solidariedade, da igualdade e da participação. Trata-se de um passo mais, para lá da liderança facilitadora, pois incorpora fatores críticos relacionados com o contexto, a sua cultura, com os seus intervenientes, que fazem diferir e tornar relativas as decisões assim contextualizadas.

Neste domínio, entende-se porque ganham relevância as estruturas intermédias de decisão no contexto da escola. Os Conselhos de Turma, o Conselho Pedagógico, os Departamentos Curriculares e os Grupos Disciplinares são estruturas fundamentais na organização e desenvolvimento do currículo, uma vez que são importantes núcleos de decisão, sendo a esse nível que se podem desenvolver dinâmicas de trabalho colaborativo e construir a autonomia, numa lógica ponderada pelas lideranças emancipatórias.

Do mesmo modo, as lideranças intermédias, que fazem parte dessas estruturas, devem estimular a partilha de informação e a clarificação de expectativas, fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, contribuir para a obtenção dos recursos necessários e ajudar a identificar e a resolver problemas (Bolívar, 2003).

Nesse sentido, a função do Coordenador de Departamento é determinante na criação de espaços/tempos de diálogo, na promoção do trabalho de grupo, no incentivo à inovação, na reflexão sobre estratégias pedagógicas a adotar e no planeamento das atividades educativas.

No plano pedagógico, o Diretor de Turma assume também um papel crucial, tanto ao nível da articulação entre professores, alunos e encarregados de educação, como no desenvolvimento, com os seus pares, de estratégias de adequação das atividades, dos conteúdos e dos métodos de trabalho à turma.

Em síntese, no que diz respeito aos processos de liderança, a questão é saber se na escola conseguimos produzir mudanças que promovam lideranças capazes de agir de acordo com os princípios e as lógicas aqui refletidas. Nesse sentido, a valorização profissional, a formação especializada e a disponibilização de recursos humanos, estruturais e financeiros, são elementos-chave para a criação de condições que permitam fazer emergir e sustentar lideranças facilitadoras e emancipatórias.

No que diz respeito à **contextualização curricular**, trata-se de um procedimento que consigna sentido e funcionalidade aos processos de ensino e aprendizagem, permitindo uma ligação mais estreita entre o conhecimento escolar, os contextos locais (Smith, 2005) e os conhecimentos e experiências de vida dos alunos. A contextualização curricular decorre de uma pedagogia personalizada, permite adequar o currículo nacional ao contexto real dos alunos e surge como uma alternativa à uniformidade curricular, cujo objetivo último passa por mediar de forma significativa a aquisição dos saberes e, de forma consequente, promover o sucesso escolar (Leite *et al.*, 2011).

Sobre o conceito de contextualização curricular, atente-se nas palavras de Morgado e Mendes (2012), quando colocam em causa o diferencial entre os discursos políticos e os textos legislativos, que o reconhecem como fator de importância na definição de políticas de autonomia e flexibilidade curricular, na concretização das propostas curriculares, mas que, em termos práticos, para além da retórica discursiva, parece alojarem durante algum tempo um “delito de omissão”, pois têm faltado meios que permitam, efetivamente, concretizar esses desígnios. De facto, até há pouco tempo,

(...) a contextualização curricular não [era] taxativamente assumida nos diplomas e nos discursos políticos analisados. Existia aquilo que, de forma provocatória, aqui designamos por um delito de omissão, uma vez que não deixando reconhecer a importância da contextualização curricular, os responsáveis políticos apenas a vertem nos diplomas por via indireta, através de mecanismos – flexibilização, integração, articulação e diferenciação curriculares – que, no seu conjunto, podem, eventualmente, contribuir para que o desenvolvimento do currículo se processe de forma contextualizada. (*idem*, pp. 34-35)

No que diz respeito à **articulação curricular**, trata-se de 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 viável, a articulação curricular circunscreve-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*).

Além dos benefícios assinalados, 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 arraigados a uma certa visão massificada da escola e a um “currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987).

Esses problemas curriculares são sistematizados por Alonso (2005, p. 18) em torno 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 conceptuais 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.

De forma mais detalhada, interessa perceber as implicações do conceito de articulação curricular nos processos de ensino-aprendizagem. Para isso, ainda de acordo com Alonso (1996, p. 23), consideramos três tipos de articulação:

- *Articulação vertical* ou *continuidade curricular* – implica que exista no currículo uma sequência progressiva e interligada entre as diferentes unidades, anos e ciclos que constituem o percurso escolar, de forma a permitir aos estudantes a integração das diferentes experiências aprendizagens;
- *Articulação horizontal* – refere-se à necessidade de a estrutura curricular permitir a interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes, desenvolvidos nas diferentes atividades curriculares, numa perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência.
- *Articulação lateral* ou *abertura ao meio* – prevê a contextualização das atividades nas experiências e nas conceções prévias dos estudantes,

de forma a poderem dar sentido ao que aprendem e, ao mesmo tempo, tornarem funcionais essas aprendizagens, numa lógica de aplicação e transferência para novas aprendizagens e para a resolução de situações e problemas de vida, o que releva da importância das interações entre a escola, a família e outros membros da comunidade educativa.

No que diz respeito à **inovação educativa**, entendemos que “é consubstancial com a própria finalidade da educação: a melhoria, o aperfeiçoamento, tanto na sua dimensão individual como social” (Tejada, 1998, p. 25).

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

Mudar e melhorar a realidade educativa nas escolas, renovar no mesmo sentido os processos de ensino e de aprendizagem, são desafios permanentes que advêm tanto da exigência social como da própria realidade educativa, situação para a qual a contextualização e a articulação do currículo se têm considerado como dos aspetos a ter em conta para o sucesso desses desafios.

Um outro conceito de inovação refere-se ao “conjunto de dispositivos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos, através dos quais se pretende induzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes, à luz de determinados princípios e valores, que lhes dão sentido e legitimação” (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.

Ao relacionarmos inovação e contexto parece difícil contestar, mesmo por quem se dedica aos estudos sobre inovação e mudança educacional, o facto de, nos contextos organizacionais e institucionais, as tentativas de implementação de inovações e da sua efetiva apropriação, pelas estruturas e pelos agentes envolvidos no terreno prático de aplicação, não corresponderem aos objetivos e às expectativas iniciais.

Nesta direção, Afonso (1993, p. 19) indica vários aspetos que podem contribuir para que isso aconteça: (1) uma conceção de inovação contraditória, cuja natureza, objeto e objetivos não são entendidos do mesmo modo pelos atores sociais envolvidos, quer na sua implementação, quer na sua adoção;

(2) um modelo de funcionamento da inovação idealmente concebido, sem atender ao quadro institucional, aos constrangimentos institucionais e organizacionais e às aspirações, necessidades e preocupações individuais dos potenciais adotantes; (3) uma estratégia de implementação da inovação que atribui diferentes papéis a um «centro» que tudo sabe e a uma «periferia» à qual é reservada a função de simples aplicação do que é definido algures.

Nesta ordem de ideias, podemos sistematizar como características da inovação os seguintes aspetos: polissemia e complexidade, multidimensionalidade, natureza moral e política, natureza contextual e cultural, dimensão pessoal da mudança, natureza processual, complexidade (Fullan, 2002). A propósito do carácter multidimensional e inter-relacionado dos fenómenos envolvidos na inovação, atente-se nas palavras de Fullan (2002, p. 37).

Inovação é multidimensional: 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 concepções pedagógicas subjacentes nos programas de inovação).

Em termos de orientação para efetivar os processos de inovação, existem, em traços gerais, três perspetivas ou abordagens teóricas sobre a inovação (Alonso 1998): a científico-técnica, a cultural e a sociopolítica. Em termos de características destas abordagens podemos referir os seguintes traços de identidade:

- A *abordagem científico-técnica* pauta-se por uma racionalidade instrumental, onde existe uma separação hierárquica entre a teoria e a prática, prevalecendo um certo eficientismo pedagógico. Os professores são tidos como executores passivos e acríticos. Trata-se de uma concepção burocrática da escola, com um processo educativo orientado do centro para a periferia (com lógicas *top-down*) e uma planificação rígida e predefinida.
- A *abordagem cultural* revê a escola como unidade básica de mudança e como organização que aprende. A cultura e as pessoas assumem um papel mediador dos processos, numa perspetiva de desenvolvimento prático, pelo que a inovação é sempre situada e contextualizada, através de lógicas de planificação aberta e evolutiva.

- A *abordagem sociopolítica* incorpora as questões da abordagem anterior – a cultural –, mas dá um passo à frente no sentido da emancipação e deliberação dos contextos educativos. Assim, prevalece a natureza política das organizações, com uma visão conflitual dos processos de inovação, onde os aspetos ideológicos, éticos e políticos são determinantes na tomada de decisões.

Para finalizar o tópico relativo à inovação educativa, referimo-nos a alguns dos princípios básicos que, segundo Fullan (2003), devem presidir aos processos de inovação e mudança: (a) não é possível prescrever o que se tem de mudar; (b) a mudança supõe percorrer um caminho; (c) os problemas são companheiros inevitáveis; (d) a previsão e a planificação estratégica devem aparecer lentamente; (e) o trabalho pessoal e a colaboração são necessários; (f) nem centralismo, nem ‘basismo’, numa lógica ponderada das decisões a tomar; (g) a relação com o contexto mais amplo é um fator crítico, onde os vasos de comunicação e negociação são fundamentais; (h) cada pessoa é um agente de mudança; (i) a mudança é um processo prolongado e evolutivo, não compatível com os ciclos políticos ou reformas globais, impostas por decisões centralizadas; (j) cada escola é uma realidade única e ecológica, onde as orientações e as bases comuns servem para a necessária contextualização curricular.

4. Caminhos para a flexibilidade e a autonomia

Procuramos agora sistematizar as principais ideias explanadas ao longo do texto, reconhecendo que a contextualização do currículo é essencial na realização de processos educacionais mais consonantes com os interesses, os ritmos de aprendizagem e as expectativas dos alunos (Figura 2). Nesse sentido, consideramos que a inovação educativa é uma forma de legitimar a contextualização curricular.

Na mesma linha de pensamento, concorrem para a inovação educativa e para a valorização dos seus processos, como forma de efetivar verdadeiras mudanças das práticas educativas, os efeitos que resultam da ação das lideranças intermédias e o desenvolvimento do currículo de acordo com pressupostos de articulação curricular.



Figura 2 – Relações entre os conceitos de liderança, articulação e inovação.

Em termos globais, a discussão dos conceitos convocados procurou esclarecer o(s) sentido(s) que tais propostas curriculares disponibilizam, tanto para transformar os processos de ensino e o papel que o professor deve assumir, como para melhorar as aprendizagens dos estudantes.

Assim, em termos mais concisos podemos afirmar que a articulação curricular e a inovação educativa, sob a égide das lideranças intermédias e da contextualização curricular, concorrem para: (a) uma organização coerente do que se ensina e do modo como se ensina; (b) uma aprendizagem que adquire sentido, o que só é possível se se integrar nos esquemas mentais já existentes nos estudantes; (c) uma compreensão da importância do *continuum* entre os conhecimentos e a experiência prática, que Dewey, na sua escola democrática, já evidenciava como fator crucial para aportar significado e funcionalidade às aprendizagens; (d) uma efetiva relação entre o conhecimento e o desempenho, tendo em vista que este se concretiza a partir da mobilização do anterior e dá lugar ao desenvolvimento de competências (Zabala & Arnau, 2007).

Por isso, é necessário trabalhar no sentido de articular o currículo e de inovar as práticas, pois, como constatámos anteriormente, são procedimentos essenciais para que a flexibilização e a autonomia curricular sejam uma realidade. **Flexibilização** aqui entendida como um modo diferente de promover aprendizagens, o que permite concretizar objetivos idênticos por caminhos distintos, gerando condições para que os alunos com mais dificuldades consigam aprender. **Autonomia curricular** 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). No fundo, caminhos propícios para construir uma escola de sucesso para todos.

Para concluir, interessa lembrar que todo este processo só será exequível se, como referimos atrás, adotarmos um conceito de currículo que, sem desvalorizar a importância dos conteúdos, permita fazer das capacidades, das competências, das atitudes, dos procedimentos e dos valores verdadeiros esteios de desenvolvimento de cada cidadão.

Referências Bibliográficas

- Afonso, C. (1993). *Professores e Computadores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1996) (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projetos 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. (2002). *Para uma teoria compreensiva da integração curricular - o contributo do Projeto “PROCUR”*. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, n.º 5, 62-88.
- 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.
- Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – Estratégias e dinâmicas das Políticas Educativas*. Porto: Edições ASA.
- 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.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et. al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- 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>).
- Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Fernandes, E. L. (2014). Conceções de liderança e profissionalismo docente. In M. A. Flores (Org.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 23-56). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único. In J. Formosinho et al., *O Insucesso Escolar em Questão – Cadernos de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- Formosinho, J. (1989). De Serviço do Estado a Comunidade Educativa – Uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(I), 53-86.
- Fullan, M. G. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições ASA.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gimeno, S. (1995). *El Currículum: una Reflexión Sobre la Práctica* (5.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- 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>
- 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 (Coords.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. II, pp. 147-152). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- 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 07 de março de 2018).
- 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 (Org.), *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., & 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.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Smith, G. A. (2005). Place-Based Education: Learning to Be Where We Are. *Clearing*, nº 118, 6-43.
- Tejada, J. (1998). *Los Agentes de la Innovación en los Centros Educativos – Profesores, Directivos y Asesores*. Málaga: Aljibe.
- Vygotsky, L. S. (2002). *A formação social da mente* (6.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*, Barcelona: Editorial GRAÓ.

