



AUTONOMIA DA ESCOLA E GESTÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO: DESAFIOS DE UM PROJETO DE INOVAÇÃO

SCHOOL AUTONOMY AND CURRICULAR MANAGEMENT OF BASIC EDUCATION: CHALLENGES OF AN INNOVATION PROJECT

AUTONOMÍA DEL CENTRO ESCOLAR Y GESTIÓN CURRICULAR DE LA ENSEÑANZA BÁSICA: RETOS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN

Joaquim Machado¹

54

Resumo: Nas últimas quatro décadas, tem sido introduzidas no sistema educativo português, tradicionalmente centralizado, diversas medidas com vista à diversificação curricular e à diferenciação pedagógica que pressupõem o reconhecimento de margens de autonomia escolar. Este artigo descreve o projeto de autonomia e flexibilidade curricular iniciado num conjunto de escolas no ano letivo de 2017-2018, assinala-lhe continuidades e rupturas com medidas anteriores e realça os principais desafios com que se depara esta ação de política pública dirigida ao núcleo da cultura escolar.

Palavras-chave: Flexibilidade curricular. Área curricular interdisciplinar. Autonomia. Inovação.

Abstract: In the last four decades, several measures have been introduced in the Portuguese educational system, traditionally centralized, with a view to curricular diversification and pedagogical differentiation, and which presuppose the recognition of margins of school autonomy. This article describes the project of autonomy and curricular flexibility initiated in a set of schools in the academic year 2017-2018, points out continuities and ruptures with previous measures and highlights the main challenges facing this public policy action aimed at the core of school culture.

Keywords: Curricular flexibility. Interdisciplinary curricular area. Autonomy. Innovation.

Resumen: En las últimas cuatro décadas, se ha introducido en el sistema educativo portugués, tradicionalmente centralizado, varias medidas para la diversificación curricular y la educación de adaptación que implican márgenes de autonomía escolar. Este artículo describe el proyecto de autonomía y flexibilidad curricular iniciado distintos centros en el año escolar de 2017-2018, le señala continuidades y roturas con medidas anteriores y resalta los principales retos de esta acción de política pública que pretende incidir en el núcleo de la cultura escolar.

Palabras-clave: Flexibilidad curricular. Área curricular interdisciplinaria. Autonomía. Innovación.

Envio 28/05/2018

Revisão 28/05/2019

Aceite 20/07/2019

¹ Professor Auxiliar Convidado. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto - Portugal. E-mail: jmaraujo@porto.ucp.pt.



Introdução

A partir dos anos sessenta do século XX o ensino pós-primário em Portugal sofre um processo de transformação estrutural e curricular que conduziu, primeiro, à fusão dos ciclos iniciais dos ensinos técnico e liceal com a criação do “ciclo preparatório do ensino secundário” (Decreto-lei n.º 47480, de 2 de janeiro de 1967) e, depois, à extinção da via liceal e da via técnica (Circular n.º 1/75, de 19 de junho) do ensino secundário e criação do ensino secundário unificado (Despacho Ministerial, de 1 de agosto de 1975). Este processo culmina com a reforma global do sistema de ensino (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), a criação de um “ensino básico” com nove anos de escolaridade agrupados em três ciclos (quatro anos no primeiro, dois anos no segundo e três no terceiro) e a determinação da escolaridade obrigatória até ao nono ano de escolaridade.

Este processo de transformação segue, embora com atraso temporal, a tendência europeia para a criação de um tronco curricular comum de modo a romper com a dualidade ensino liceal/ensino técnico, diferir para idades posteriores o momento da orientação escolar e profissional e da escolha de vias de especialização dos estudos e contrariar o processo de reprodução escolar da estratificação social. Ao mesmo tempo, segue a

tendência para o prolongamento da escolaridade obrigatória, precedida, aliás, mesmo fora dos grandes centros urbanos, pelo da escolaridade espontânea, por efeito da procura social de ensino que também excede a obrigatoriedade e se alarga a camadas médias e populares (Grácio, 1986, p. 180).

A generalização do ensino pós-primário transfigura a escola básica, torna-a mais heterogênea do ponto de vista da população humana discente e docente e complexa do ponto de vista organizacional, exigindo respostas diferenciadas a realidades pedagógicas e contextuais que são diferentes.

Neste artigo, identificamos as principais características do modelo de gestão curricular centralizada que tem regido o sistema educativo em Portugal e um conjunto de medidas introduzidas nas últimas quatro décadas com vista à diversificação curricular e à diferenciação pedagógica e que pressupõem o reconhecimento de margens de autonomia escolar. Por fim, descrevemos o projeto de autonomia e flexibilidade curricular iniciado num conjunto de escolas no ano letivo de 2017-2018, assinalamos nele o que tem de continuidade e de rutura com medidas anteriores e os principais desafios com que se depara esta ação de política pública que visa o cerne da cultura escolar, sublinhando o seu contributo para o enriquecimento da

compreensão do conceito de democratização do ensino na aceção de escola bem-sucedida para todos (Machado & Alves, 2017).

Da gestão centralizada à autonomia pedagógica e curricular das escolas

Na sua tradição centralista, a primeira resposta do sistema educativo português à heterogeneidade humana, resultante do processo de massificação da escola, foi a uniformidade curricular e pedagógica e não a diversidade de processos como se esperaria da diversidade de *inputs* (Formosinho, 1992).

O modelo de gestão curricular centralizada foca-se na componente instrucional da educação escolar e assenta em vários pressupostos: é possível reduzir as normas pedagógicas a normas burocráticas; existe *one best way* de elaborar o currículo; há uma carga horária ideal para cada disciplina e uma duração ideal de aula; as indicações metodológicas têm validade universal (Formosinho, 1994). Este modelo de gestão curricular conduz à burocratização da pedagogia e à compartimentação das decisões pedagógicas, porquanto requer que as normas pedagógicas sejam de aplicação universal e uniforme em todas as escolas e reserva para o Ministério da Educação a formulação do currículo, deixando para os órgãos e/ou para os professores da escola decisões técnicas relativas à sua implementação. No modelo de gestão curricular centralizada, o professor é concebido como executor do currículo, como mediador técnico a quem compete conhecer as normas e orientações prescritas e aplicá-las em aula “através de processos rigorosos de planificação, execução e controlo de resultados” (1994, p. 27).

São várias as vantagens atribuídas a este modelo de gestão curricular: aplica-se de modo uniforme a todo o país, permite combater as desigualdades regionais e locais, compensa a eventual impreparação dos professores e garante-lhes a autonomia individual relativamente à direção da escola e a autonomia coletiva/corporativa em relação à comunidade local, assim como responsabiliza a escola apenas pelo cumprimento em conformidade das normas burocráticas, desresponsabilizando-a pelos resultados de uma ação que é decidida fora e acima dela. Este modelo apresenta, no entanto, a desvantagem de não ter em conta as diferenças existentes entre os contextos e entre as necessidades dos alunos concretos, isto é, mostra indiferença às diferenças através do tratamento igual a realidades desiguais (Perrenoud, 1999).



São ainda desvantagens deste modelo o facto de não considerar o saber especializado dos professores e a sua capacidade para a autorregulação profissional, bem como o de não considerar a responsabilidade da escola pela eficácia das medidas que ela põe em ação para contextualizar o currículo.

Embora continue a predominar este modelo de gestão curricular, a história do ensino em Portugal permite identificar vários dispositivos que visam afastar a educação escolar de uma conceção de “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”, a metáfora criada em 1985 por João Formosinho (2007, p. 17) para evidenciar a inadequação da gestão curricular centralizada à diversidade de alunos de uma escola de massas. Esta conceção baseia-se numa filosofia curricular cujas características essenciais são o iluminismo, o centralismo, o enciclopedismo, o uniformismo e o sequencialismo: é um grupo de “iluminados” que planeia centralmente o currículo; os serviços centrais adaptam-no e mandam-no executar; é integrado por um saber fragmentado à maneira de “um pouco de tudo; é o mesmo para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação; e cada nível é preparatório para o nível imediatamente superior (2007, p. 19). Segundo o autor, a alternativa a este currículo uniforme não está na substituição do “tamanho único” por “tamanhos standardizados” como acontece quando se criam vias curriculares distintas (a de ensino regular e a de ensino profissional). O autor concorda, assim, com a perspetiva defensora do “tronco comum” no ensino secundário geral mas diverge de uma perspetiva unicizante do conceito. Segundo ele, a alternativa ao currículo uniforme está antes na adoção de “outro modelo curricular” que substitua as características essenciais do “tamanho único” e, dizemos nós, o aproxime do “ensino à medida” de cada aluno: a nível central definem-se alguns conteúdos do saber e a nível de escola ajustam-se os conteúdos às necessidades dos alunos concretos; certos assuntos podem ser aprofundados; a carga horária anual por disciplina pode ser diferente para cada aluno na parte obrigatória de cada disciplina e há disciplinas de opção; cada ciclo tem finalidades próprias (2007, p. 25).

Esta proposta alternativa, ao mesmo tempo que requer um modelo de gestão que compagine os interesses da comunidade escolar, da comunidade local e da comunidade educacional, fugindo assim quer ao centralismo burocrático quer à feudalização da escola

(Grácio, 1975b), tem subjacente a concepção de escola como unidade organizacional com autonomia curricular e pedagógica e dos professores como profissionais capacitados para serem decisores curriculares: “Só um currículo planejado em parte na escola e pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objetivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada” (Formosinho, 2007, p. 26). Por outras palavras, hoje “é impensável continuar a conceber o currículo segundo lógicas distributivas uniformes, ainda que se tenha de manter sempre presente a necessidade de garantir que todos percorrem um certo caminho comum, balizado pelas competências de que todos precisarão” (Roldão, 2000) e, por isso, a flexibilização do currículo comporta o deslocamento e a diversificação dos centros de decisão curricular e reserva papel importante à escola, aos seus órgãos e professores.

Atualmente, as políticas de outorga da autonomia das escolas em Portugal estão em consonância com as da maioria dos países da União Europeia que a tomam como “um instrumento de realização de objetivos estritamente educativos: dar liberdade ao pessoal docente com vista à melhoria da qualidade do ensino” (Eurydice, 2007, p. 39). O processo evolutivo dessa outorga mostra que a autonomia, mesmo no que concerne à organização pedagógica e à gestão do processo de ensino/aprendizagem, não é um estado definitivo e global em que a escola se instale de uma vez por todas. Mostra também que a autonomia pedagógica dos professores varia conforme o grau de liberdade de decisão na determinação das competências a desenvolver, na definição do conteúdo e dos tempos escolares das matérias obrigatórias ou opcionais, na seleção dos manuais escolares, na adoção de métodos de ensino, no agrupamento dos alunos para certas atividades de aprendizagem, na determinação de critérios para a avaliação interna dos alunos e para a transição de ano ou de ciclo, bem como na concepção do conteúdo e aplicação das provas de exame conducentes a uma qualificação certificada (Eurydice, 2008).

O processo evolutivo da outorga de autonomia mostra ainda que, nos domínios pedagógico e curricular, estão implicadas de modo complementar a responsabilidade individual dos professores e a responsabilidade coletiva da escola, mas que estas não podem ser sobrepostas nem reduzidas uma à outra (Formosinho & Machado, 2010, p. 76), sendo certo que a dimensão coletiva das responsabilidades profissionais comporta, em algumas tarefas, redução da capacidade de decisão individual do professor na sala de aula: “a definição detalhada dos

professores ao nível de escola ao mesmo tempo em termos de conteúdo, de ritmo escolar e de avaliação dos alunos obriga a um trabalho cooperativo que é um travão importante à liberdade pedagógica individual do professor” (Eurydice, 2008, p. 12).

O projeto de autonomia e flexibilidade curricular

No Portugal Democrático, o processo de flexibilização curricular legitima-se por ser um instrumento de democratização do ensino e antecede a sua consagração no vocabulário político com o *Projeto de Gestão Flexível do Currículo* do ensino básico (Despacho n.º 4848/97, de 7 de julho; Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio), desenvolvido em várias escolas e iniciado em 1996-1997 por um processo alargado de *Reflexão Participada dos Currículos* com vista a “mobilizar (...) escolas que se encontrem em condições de ensaiar caminhos próprios no âmbito da gestão flexível do currículo” (Despacho n.º 4848/97, de 7 de julho). É, com efeito, na última década do século XX que se inicia em Portugal um processo que visa “ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular”, como se virá a afirmar no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. A flexibilização da gestão curricular passa pela construção de processos de organização e gestão que respondam mais adequadamente aos alunos e aos contextos concretos em que se processa o desenvolvimento curricular, domínio em que passa a ser exigida maior capacidade de decisão dos professores, mas pode alargar-se num quadro de descentralização política que inclua a atribuição à escola de responsabilidades na determinação de oferta educativa complementar, na organização das distintas componentes do currículo (seja a oferta comum nacional seja a oferta complementar institucional).

As revisões e alterações introduzidas nos planos curriculares durante os últimos dois decénios dão conta de um processo de aprofundamento da autonomia da escola no que concerne à gestão curricular, imprimindo dispositivos com vista à garantia do sucesso escolar de todos os alunos num quadro balizador da qualidade do ensino. Neste sentido, importa realçar a necessidade de uma perspetiva global superadora da atomização atual de medidas e dispositivos, muitas vezes implementados de forma aditiva e conduzindo a uma miscelânea que, não só obscurece a intencionalidade da sua criação, como também debilita a sua eficácia.



Esta perspectiva global deve incorporar a relação a estabelecer entre o sucesso escolar dos alunos e as aprendizagens por eles realizadas, o conhecimento elaborado e os modos de a ele aceder, a pluralidade de competências transversais consideradas necessárias pela sociedade contemporânea e a intencionalidade educativa imprimida ao processo de ensino/aprendizagem.

No ano letivo de 2017-2018, o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (PAFC), funciona em regime de experiência pedagógica em mais de duas centenas de escolas portuguesas no Continente (209), nas regiões autónomas dos Açores (5) e da Madeira (11) e até no estrangeiro (3). O PAFC foca-se no currículo como “área central da atuação das escolas”, no pressuposto de que “o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo”, entendido este como

o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas “Aprendizagens essenciais”, a partir das quais as escolas definem as suas opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, art.º 2º, al. a)).

60

Estas competências actualizam o que designaríamos hoje por “educação integral” do aluno e são agrupadas em dez áreas: Linguagem e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo. A cada uma destas áreas, cujo âmbito é conceptualmente delimitado, correspondem distintos descritores operativos, cuja consecução requer “alteração de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (Martins et al., 2017, p. 24).

Em 2017-2018, o PAFC destina-se a turmas dos anos iniciais de ciclo, de nível ou de curso e, tendo em conta distintas matrizes curriculares-base das ofertas escolares, permite às escolas a gestão até 25% da carga horária semanal nelas inscrita, possibilita o funcionamento por semestres de algumas componentes do currículo, viabiliza a criação de novas disciplinas no



tempo destinadas a Oferta Complementar do ensino básico e reforça a valorização da articulação horizontal do currículo.

O PAFC retoma uma linha política que visa introduzir no currículo uma área de feição interdisciplinar e enquadra-se numa perspectiva de mudança que toma a escola como unidade básica, faz do incremento da aprendizagem dos alunos o seu espaço privilegiado de ação organizacional e toma o aperfeiçoamento profissional docente como base de processos de melhoria sustentável da escola (Bolívar, 2012).

Em busca de uma área curricular interdisciplinar

A efetivação da Oferta Complementar que integra o PAFC implica a articulação disciplinar, mas também o trabalho de natureza interdisciplinar, a diversidade de estratégias de ensino/aprendizagem, a diversidade de instrumentos de recolha de informação no quadro da avaliação formativa, a definição de estratégias de diferenciação pedagógica que sejam adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver, bem como o envolvimento dos alunos nas distintas fases de desenvolvimento curricular.

O PAFC insere-se, assim, num processo político de reconhecimento por lei da capacidade da escola e dos professores para tomarem decisões no âmbito da formulação e implementação contextualizada do currículo. Insere-se nomeadamente numa cadeia (ora descontinuada ora retomada) de medidas que permitem a “gestão flexível do currículo” e que estão na base de experiências pedagógicas diversificadas e de qualidade desigual, como são as áreas curriculares não disciplinares.

Na verdade, já aquando da unificação do ensino secundário em 1975 foi percebida a necessidade de atividades de **Educação Cívica e Politécnica** inseridas numa “área curricular inédita: de feição marcadamente interdisciplinar”, a realizar semanalmente no período de uma manhã ou de uma tarde, em que escola e instituições comunitárias cooperariam no planeamento, execução e acompanhamento do programa de ações que visassem “a união entre o estudo intelectual e o trabalho prático” (Grácio, 1975a). Para esta área curricular não é definido “um programa prévio, sequer um programa mínimo”, apenas se fixam objetivos e se poderão sugerir “um rol de atividades possíveis”, deixando à escola “a criação do [seu] programa anual” de ações, que envolverão mais de um professor de cada turma, com vista ao conhecimento dos

problemas da comunidade, à busca das suas soluções e à execução de tarefas de caráter social” (Grácio, 1975b). Trata-se, pois, de uma área curricular interdisciplinar que “abre um campo especialmente favorável à imaginação criadora e ao empenhamento cívico de alunos, de professores, de representantes de organizações locais, incluindo as dos encarregados de educação” (ibidem). Por outro lado, escreve Grácio (1975b), “o alargamento da base social de recrutamento dos alunos reclama (...) alterações no comportamento docente”, não tanto no que concerne ao reforço de uma “pedagogia de compensação”, mas no que concerne a promover a cultura elaborada e, ao mesmo tempo, “atender com sensibilidade desperta e mobilizar com empatia (sem paternalismo!) a experiência, a cultura inscritas nos meninos e meninas, nos rapazes e raparigas, nos adultos oriundos das camadas populares” e que geralmente se “ignoram, desvalorizam e reprimem” na educação escolar (ibidem).

Apesar de, como lembra Rui Grácio, “haver fundamentos psicopedagógicos para conceber os conteúdos de aprendizagem no escalão etário dos 13 aos 15 como áreas de respostas globais, interdisciplinares, a problemas concretos, vital e socialmente significativos” (1986, p. 172), a área curricular de Educação Cívica e Politécnica foi suspensa logo no ano letivo seguinte (Despacho n.º 268/76, de 26 de agosto), embora se mantivesse a organização formal instituída no ano letivo anterior, inserida agora num processo global que a esvaziava de dimensões antes consideradas substanciais (Grácio, 1986, p. 174-175). Dez anos depois, o mesmo Rui Grácio assevera: “Nunca antes, nem depois, foi deixada ao grupo professor/alunos, em cada turma, tão grande liberdade de manobra na definição dos conteúdos do ensino/aprendizagem! A não ser na área de Educação cívica e politécnica (ECP)” (1986, p. 173).

Por sua vez, a reforma curricular que se segue à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), anuncia a intenção de “imprimir ao currículo uma perspetiva interdisciplinar”, como se pode ler no Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, onde se define o conceito de avaliação numa ótica formativa, reforça “as estruturas de apoio educativo com a intenção de equilibrar a diversidade de ritmos e capacidades” e incentiva “a iniciativa local mediante a disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projetos multidisciplinares e no estabelecimento de parcerias escola-instituições comunitárias”. Os planos curriculares dos ensinos básico e secundário da Reforma de 1989 compreendem uma “área curricular não disciplinar” (ACND), a **Área-Escola**, para a qual são

estabelecidos três objetivos: “a concretização dos saberes através de atividades e projetos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social do aluno” (art.º 6º, n.º 2). Esta ACND ganha lugar no plano curricular como tempo específico para a realização da interdisciplinaridade com vista à integração dos saberes curriculares e “o desenvolvimento do espírito de iniciativa e de hábitos de organização e autonomia dos alunos”, como se lê no Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de setembro, que aprova o plano de concretização e o modelo organizativo.

A Área-Escola tinha a duração anual de 95 a 110 horas e competia à escola a decisão da “respetiva distribuição, conteúdo e coordenação” (Decreto-Lei n.º 286/89, art.º 6º, n.º 1), embora o normativo legal previsse a sua organização em duas fases: na primeira, seria “organizada de acordo com a redução correspondente de horas letivas das disciplinas envolvidas em cada projeto” (n.º 3); na segunda, ela passaria a dispor de “créditos horários próprios, para além das horas letivas das várias disciplinas” (n.º 4).

Com o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares, a Área-Escola colocava a tónica na perspectiva de abordagem dos saberes disciplinares e na “ligação entre os saberes teóricos adquiridos ao nível das matérias de ensino ou das disciplinas e a sua aplicação prática”, na “integração dos conhecimentos veiculados pela designada “escola paralela” e na “concretização de atividades que promovam o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de organização, de autonomia e de solidariedade, aspetos fundamentais da formação integral do aluno”. Mas também coloca a tónica na “sensibilização dos alunos para a importância das problemáticas do meio onde a escola se insere” e na “abordagem e tratamento de temas que, pela sua importância e acuidade, mereçam a atenção e a colaboração da comunidade escolar” (Despacho n.º 142/ME/90, Anexo 1). Aponta, assim, para uma conceção de escola como “polo privilegiado de desenvolvimento local, como espaço aberto e de interação com a comunidade envolvente” (Despacho n.º 140/ME/90, de 1 de setembro).

Se a reforma curricular de 1989 integra já a preocupação com o desenvolvimento da cidadania sobretudo no âmbito de projetos interdisciplinares, a reorganização curricular do ensino básico de 2001 (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro) afirma a necessidade de a escola “se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas” (Preâmbulo),

para a qual contribuirão três ACND: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Tal como a Área-Escola, a **Área de Projeto** “visa (...) a conceção, realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos” (art.º 5.º, n.º 3, al.a)). Explicita o normativo que a Área de Projeto deve desenvolver-se em articulação com as demais ACND e as áreas curriculares disciplinares e que ela é assegurada no 1º ciclo do ensino básico pelo professor titular de turma e pelo conselho de turma nos 2.º e 3.º ciclos (art.º 5.º, n.º 4), determinando a duração do conjunto de ACND no 2.º e 3.º ciclos (três blocos de 90 minutos no 5.º ano; 2,5 blocos no 6.º ano; 2,5 blocos no 7.º, no 8.º e no 9.º anos) e que as Áreas de Projeto e de Estudo Acompanhado devem ser asseguradas “por equipas de dois professores de turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes”.

Este processo que permite e até incentiva as escolas a, no quadro do currículo nacional, organizar e gerir o processo de ensino/aprendizagem em função das suas necessidades, com o objetivo de melhorar e dar resposta aos seus problemas, parece encolher-se em 2011-2012 em virtude da reorganização dos desenhos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, quando elimina a Área de Projeto do elenco das ACND (Decreto-Lei nº 18/2011, de 2 de fevereiro), mas, ao mesmo tempo, consagra a flexibilização da organização dos tempos letivos daqueles ciclos de ensino e atribui às escolas a competência de diversificar as ofertas curriculares para “alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa” que conduzam à dupla certificação (formação escolar e qualificação profissional), bem como de “conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular” (art.º 11.º).

Ao recuperar a ideia de área curricular interdisciplinar, o PAFC parece fazer justiça à ideia de mudança como reconstituição de um dispositivo que fora abandonado por distintas razões, embora sem nunca se ter posto em causa a ideia de interdisciplinaridade que o justificava. Em rigor, não se trata de uma novidade absoluta, mas também não se trata de um retorno ao mesmo, de uma simples replicação do que já esteve em vigor, porquanto, entretanto, mudaram as linhas orientadoras da prática e da teoria curricular, centrando-se hoje as finalidades do currículo escolar predominantemente “no desenvolvimento de *competências* que tornem utilizáveis, reconvertíveis e operativos os saberes, as técnicas e as práticas que forem

integradas no currículo – enunciado e implementado” (Roldão, 2017, p. 20) – e, por isso, “o *corpus* curricular é hoje integrador de conteúdos de aprendizagem, tomada a expressão em sentido muito lato que compreende *domínio de saberes, ativação de processos, desenvolvimento de atitudes e competências, domínio de modos de aceder ao conhecimento*” (2017, p. 18).

Melhorar a escola com base no aperfeiçoamento profissional docente

É também na sequência da LBSE que a escola vê legalmente consagrado em 1989 um quadro orientador da sua autonomia, entendida como desenvolvendo-se nos planos cultural, pedagógico e administrativo. Nesse quadro,

“a autonomia pedagógica da escola exerce-se através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente” (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, art.º 8.º).

65

Contudo, não basta conferir à escola a “faculdade” de gerir o currículo, supondo que ela aciona mecanicamente essa capacidade de decisão própria apenas porque vê a sua autonomia reconhecida por lei: “só uma conceção determinista da mudança pode julgar, neste caso, que eles [os normativos] são suficientes para imporem a transformação das pessoas e das estruturas em direção a práticas de decisão autónomas” (Barroso, 2004, p. 109). Como refere Fernandes (2005, p. 19), a autonomia da escola não envolve só a distribuição de atribuições e competências aos órgãos escolares, mas mais diretamente a capacidade de ação dos titulares dessa distribuição para movimentar ações políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas.

Assim, o PAFC faz-se eco da ideia de que o alcance da mudança a instituir depende sobretudo da capacidade das escolas e dos professores para pensarem e gerirem o currículo e do uso que fazem dessa faculdade que lhes é reconhecida por lei. Por isso, torna-se importante, mas não são suficientes a vontade e o entusiasmo de diretores e de alguns professores da escola na adesão à gestão flexível do currículo: ela exige a “reinterpretação das propostas, uma

reflexão permanente e avaliação” e “implica a necessidade de ultrapassar o hábito de interpretação técnica de diretrizes e da adesão linear a matrizes importadas em detrimento da iniciativa das escolas” (CNE, 2000, n.º 18). Por outras palavras, a generalização que se prevê para o ano letivo 2018-2019 pode gerar a receção burocrática da inovação a instituir e, assim, manter na generalidade as práticas docentes de consumidores do currículo prescrito e retirar à ação da escola os ingredientes necessários para fazer dela uma inovação instituinte.

Por outro lado, mesmo num cenário de adesão massiva dos professores de uma determinada escola e de “reinterpretação” fundamentada da proposta de gestão flexível do currículo, esta reduz-se a 25% da matriz-curricular e convive com os restantes 75% onde predomina a “gramática” com a qual diz pretender romper, pelo que acaba por a reforçar e legitimar, mesmo que não seja essa a intenção do legislador. Este reforço e esta legitimação agrava-se num cenário em que parte significativa dos professores e das escolas venham a privilegiar a receção burocrática, em que se manterão todos os dispositivos organizativos que impulsionam a organização do processo de ensino em função da preparação para as provas de avaliação externa das aprendizagens e em que a distribuição de serviço docente se continue a fazer em função da imagem externa da escola (des)favorecida pelos resultados dos alunos nessas provas. Neste último cenário, que se apresenta como bastante provável, teremos na melhor das hipóteses uma dissociação entre o modo de fazer escola na área curricular interdisciplinar e o modo de fazer escola nas disciplinas, entre a face *soft* e a face *hard* da pedagogia escolar, e essa dissociação será mais ou menos vincada conforme o capital social dos professores envolvidos em cada uma das faces e a sua influência na ação organizacional. Esta dissociação trairia seguramente as finalidades enunciadas para o PAFC.

O maior alcance deste projeto está nas potencialidades que ele cria em torno da efetivação da articulação curricular, na medida em que esta implica a constituição de equipas docentes, a valorização de saberes e experiências dos membros das equipas e o trabalho colaborativo, a organização de grupos de alunos para a realização de programas temporários de aprendizagens específicas e a orientação educativa individualizada, bem como a regularidade da monitorização do plano curricular da turma.

Na verdade, a alteração da cultura escolar resulta de um lento processo individual e coletivo em que os professores apreenderão os novos modos de organização pedagógica, não



tanto por transmissão alheia, mas sobretudo por um processo reflexivo que envolve o trabalho em equipa, a colaboração, a indagação, a experiência e a reflexão (Machado & Formosinho, 2016). É desta nova aprendizagem em situação de trabalho, e apenas dela, que resulta a eventual “aprendizagem de desaprender” (a expressão é de Alberto Caeiro, heterónimo de Fernando Pessoa) os métodos tradicionais de que estará ainda “vestida” a “alma” de cada professor. Como mostram os estudos sobre as experiências de melhoria das escolas, na base desta encontram-se processos como o “desenvolvimento cooperativo dos professores, o seu envolvimento nas decisões da instituição, estratégias de coordenação, aproveitamento da investigação e reflexão colegial, planificação colaborativa, etc. (Bolívar, 2012, p. 32).

Conclusão

O PAFC orienta-se por uma perspetiva de equidade e justiça educativa (Machado & Alves, 2017) e insere-se numa perspetiva curricular centrada nas aprendizagens de todos e de cada um dos alunos, a ser garantida através da gestão flexível do currículo e do trabalho colaborativo no seio das equipas docentes. Ele alimenta a esperança de que “uma outra escola é possível” (Alves & Cabral, 2017), sem a qual não é possível mobilizar os professores para a introdução das inovações que o projeto comporta.

O êxito ou o fracasso da inovação proposta depende, em grande parte, da sua receção nas escolas e das dinâmicas que nela se gerarão. Como em todos os projetos de inovação, depende, em primeiro lugar, da capacidade dos seus professores para “interpretar, acomodar e adaptar (...) [as propostas que dão corpo ao PAFC] às características concretas, situacionalmente determinadas, do seu trabalho, sem que ninguém possa substituí-los nessa tarefa” e, em segundo lugar, do modo como elas venham a ser interpretadas, acomodadas ou adaptadas, “já que nesse processo cabem desde a adaptação criativa e inteligente até ao ritualismo, a simples rejeição ou a tergiversação que desvirtua os propósitos iniciais” (Viñao, 2006, p. 118-119). Por outro lado, o seu principal desafio reside no propósito de centrar a mudança precisamente no modelo de organização do processo de ensino, quando a literatura mostra o relativo insucesso das reformas que radicam nas salas de aula e na escola, precisamente porque põem em questão a ordem tradicional da aula baseada na atividade de “repetição” pelo aluno do que está no manual escolar, que, por sua vez, se justifica como resposta às perguntas do professor (Cuban, 1993) e

requerem “a implementação de uma diferente nova ordem baseada nouro tipo de estratégias e condições de trabalho” (Viñao, 200, p. 120).

Por isso, é a implementação efetiva do PAFC que determinará o alcance da inovação a instituir em cada escola e permitirá compreender o seu real contributo para o enriquecimento do conceito de democratização do ensino no plano da ação organizacional.

Referências

- ALVES, J. M.; CABRAL, I. (org.). **Uma Outra Escola é Possível**. Mudar as regras da gramática e os modos de trabalho pedagógico. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2017.
- BARROSO, J. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.
- BOLÍVAR, A. **Melhorar os Processos e os Resultados Educativos**: O que nos ensina a investigação. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 3/2000 – Parecer sobre a Proposta de reorganização curricular do ensino básico, **Diário da República**, II Série, nº 180, 5 de agosto de 2000, pp. 13016-13024.
- CUBAN, L. A fundamental puzzle of school reform. In: LIEBERMAN, A. (ed.). **Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now**. New York: Falmer Press, 1990, p. 71-77.
- CUBAN, L. **How Teachers Taught**. Constancy and change in American Classrooms, 1890-1990. New York: Teachers College Press, 1993.
- EURYDICE. **Autonomia das Escolas**: Políticas e medidas. Lisboa: Unidade Portuguesa da Rede Eurydice, 2007.
- EURYDICE. **Responsabilités et Autonomie des Enseignants en Europe**. Bruxelles: DG Éducation et Culture, 2008.
- FERNANDES, A. S. Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S., MACHADO, J., FERREIRA, F. I. **Administração da Educação**. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação. Porto: Edições ASA, 2005, p. 53-89.
- FORMOSINHO, J. O dilema organizacional da escola de massas. **Revista Portuguesa de Educação**, 1992, 5 (3), p. 23-48.
- FORMOSINHO, J. (coord.). **Modelos de Organização Pedagógica da Escola Básica**. Porto: ISET, 1994.

FORMOSINHO, J. **O Currículo Pronto-a-vestir de Tamanho Único**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Políticas de autonomia e avaliação: Portugal no concerto da União Europeia. In: FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S., MACHADO, J., FERREIRA, H. **Autonomia da Escola Pública em Portugal**. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010, p.71-89.

GRÁCIO, R. A via única no ensino secundário (1): Unificar o quê, para quê? **O Jornal**, 12-9-1975, p. 11.

GRÁCIO, R. A via única no ensino secundário (conclusão): Alteração formal ou substancial? **O Jornal**, 19-9-1975, p. 10-11.

GRÁCIO, R. A educação, dez anos depois: Que transformações, que rupturas, que continuidades? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 18/19/20, fevereiro de 1986, p. 153-182.

MACHADO, J. (2017). Organização e currículo: Em busca de um modelo alternativo. In: PALMEIRÃO, C., ALVES, J. M. (coord.). **Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: Os desafios da escola e dos professores**. Porto: Universidade Católica Editora, 2017, p. 25-37.

MACHADO, J.; ALVES, J. M. (org.). **Equidade e Justiça em Educação**. Desafios da escola bem-sucedida com todos. Porto: Universidade Católica Editora, 2017.

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, vol. 16, 2016, p. 11-31.

MARTINS, G. O. (coord.). **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação, 2017.

PERRENOUD, Ph. **Pedagogia Diferenciada. Das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

ROLDÃO, M. C. O currículo escolar: da uniformidade à contextualização, campos e níveis de decisão curricular. **Revista de Educação**, IX, nº 1, 2000, p. 81-92.

ROLDÃO, M. C. Currículo e aprendizagem efectiva e significativa: Eixos de investigação curricular nos nossos dias. In: PALMEIRÃO, C., ALVES, J. M. (coord.). **Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: Os desafios da escola e dos professores**. Porto: Universidade Católica Editora, 2017, p. 15-24.

VIÑAO, A. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas**. Continuidades y cambios, 2ª ed. Madrid: Ediciones Morata, 2006.