

GESTÃO CURRICULAR
Fundamentos e Práticas

Colecção
Reflexão Participada

1.
RELATÓRIO DO PROJECTO “REFLEXÃO PARTICIPADA
SOBRE OS CURRÍCULOS DO ENSINO BÁSICO”

2.
A LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Competências Nucleares e Níveis de Desempenho

3.
A UNIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ANÁLISE
Relatório

4.
A HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

5.
A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

6.
GESTÃO CURRICULAR
Fundamentos e Práticas

Ministério da Educação
Departamento da Educação Básica

GESTÃO CURRICULAR
Fundamentos e Práticas

Maria do Céu Roldão

Lisboa, 1999

Biblioteca Nacional – Catalogação na Publicação

Roldão, Maria do Céu, 1946-

Gestão curricular : fundamentos e práticas.

(Reflexão participada ; 6)

ISBN 972-742-128-8

CDU 371.1/2

373.3/5

Título

GESTÃO CURRICULAR – FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

Editor

Ministério da Educação

Departamento da Educação Básica

Av. 24 de Julho, 140 – 1350 Lisboa Codex

Director do Departamento da Educação Básica

Paulo Abrantes

Autora

Maria do Céu Roldão

Capa

Cecília Guimarães

Revisão

Fernanda Araújo

Depósito legal n.º 142 477/99

Composição e Impressão

Colibri Artes Gráficas

Ap. 42 001 – 1600 Lisboa

Tiragem

4 000 exemplares

Data da Edição

Outubro de 1999

NOTA PRÉVIA

Por que razão, hoje, se fala tanto da necessidade da evolução do conceito de currículo e das práticas de gestão curricular? Que sentido têm as mudanças que se preconizam? Que implicações têm essas mudanças no papel da administração, na organização das escolas, nas práticas de trabalho dos professores?

No livro “Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas”, Maria do Céu Roldão aborda essencialmente questões como estas. Sem deixar de fundamentar as suas afirmações – pelo contrário, o livro tem numerosas referências teóricas e sugestões de leituras para um aprofundamento dos temas discutidos – a autora adopta um estilo susceptível de captar o interesse de um público bastante alargado.

Os professores são, no entanto, os leitores privilegiados. O aspecto porventura mais saliente do livro é o facto de discutir as mudanças curriculares com uma atenção permanente ao que elas significam quanto ao papel dos professores, às suas práticas de trabalho na escola e, mesmo, ao modo de encarar o que é, afinal, ser-se professor.

Na verdade, este livro aponta para as questões centrais que estão em causa na reflexão e discussão sobre os currículos do ensino básico, tornando totalmente desnecessário explicar a relevância da sua publicação. Nenhum professor terá qualquer dúvida a este respeito, desde a primeira à última frase.

O Departamento de Educação Básica tem o maior prazer em publicar este trabalho de uma autora que tem estado, nos últimos anos, na primeira linha do processo de reflexão sobre o currículo, esperando que ele possa constituir um instrumento de trabalho útil em todas as escolas e para todos os professores.

Setembro de 1999

O Director do DEB

Paulo Abrantes

ÍNDICE

I – GESTÃO CURRICULAR E TRABALHO DOCENTE	11
O que mudou no currículo?	11
A evolução nos últimos 30 anos	12
Professor hoje – a profissão impossível?.....	14
Gestão curricular e o conceito de currículo	
– os nomes e as coisas	23
O currículo como substância e função da escola.....	26
Escola mediadora e centro da decisão curricular.....	28
Finalização da gestão curricular	
– garantia e melhoria das aprendizagens dos alunos	30
II – A GESTÃO CURRICULAR COMO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÕES	37
Gestão como tomada de decisões	37
Decidir – Desenvolver – Avaliar – Redefinir.....	39
Níveis de decisão: central, institucional, grupal ou individual; administrativo, pessoal, interpessoal.	39
Agentes e parceiros na tomada de decisões.....	41
III – CONCEITOS, PRECONCEITOS E AMBIGUIDADES – A DIFÍCIL GESTÃO DAS PALAVRAS	43
Currículo e Projecto.....	43
Currículo e Programa	44
Currículo e Interdisciplinaridade	45
Currículo e Professor.....	48
Currículo e Escola	49
Currículo e Formação	50
Currículo e Avaliação.....	51

Currículo e Diferenciação.....	52
Currículo e Adequação	53
Currículo e Flexibilização	54
IV – PRÁTICAS DE GESTÃO CURRICULAR	
– SITUAÇÕES E CENÁRIOS POSSÍVEIS.....	55
Decidir o quê? – como? – com quem?	55
Gestão curricular em situação	63
– Definir metas de desenvolvimento do currículo	65
– Caracterização/diagnóstico	65
– Adequação e diferenciação curricular.....	66
– A falta de gestão curricular.....	67
– As contradições da gestão curricular que (não) se faz.....	67
– Diagnosticar e analisar para poder gerir	68
– Gestão curricular em acção.....	68
– Avaliar resultados/reformular	69
– Comunicação/circulação de informação.....	70
– Redefinição do Projecto Educativo/Curricular da escola	
– envolvimento dos actores	71
– E a formação?	71
ANEXO 1 – Guião para Projecto Curricular de Escola.....	72
ANEXO 2 – Plano de Formação.....	73
Reflexão sobre a situação em termos de gestão curricular	75
Situações para análise e discussão em contexto de auto	
e interformação.....	80
Perfil de competências de gestão curricular	82
Formação para a gestão curricular.....	83
V – LEITURAS ORIENTADAS	
– FORMAÇÃO E INTERFORMAÇÃO NA ESCOLA	85
BIBLIOGRAFIA	89

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 – Gestão curricular e sistema educativo.....	35
Quadro n.º 2 – Níveis e campos de decisão curricular.....	60
Quadro n.º 3 – Guião da actividade de formação/reflexão – construção do projecto curricular.....	80
Quadro n.º 4 – Situações sugeridas – para elaboração de projecto curricular.....	81
Quadro n.º 5 – Selecção de algumas leituras para trabalho de formação	86
Quadro n.º 6 – Guião de sugestões para interformação com base em leituras seleccionadas.....	87

I

GESTÃO CURRICULAR E TRABALHO DOCENTE

O que mudou no currículo?

Quando comecei a ensinar, recebi do director da escola onde fui colocada um horário, a indicação do livro que deveria usar nas aulas, um mapa para marcação dos testes, a data das reuniões de notas (era assim que as designávamos), o nome das colegas do grupo e ainda algumas recomendações paternas atendendo à minha pouca idade e manifesta inexperiência no ofício. Estava entregue o currículo – e estava encomendada a professora... que ainda nem sabia que o era...

Serve o pequeno relato – verídico, aliás – para ilustrar o modo habitual como os professores são – na época descrita e ainda hoje – iniciados na vida profissional. Ocorre-me uma descrição de Elliott Eisner, publicada há alguns anos na revista Phi Delta Kappan, sobre uma sua visita à escola primária que frequentara em criança. Surpreende-se Eisner – um reconhecido teórico no campo do currículo – com a escassíssima mudança por ele observada nos modos de funcionamento da sua escola concreta relativamente ao tempo em que a frequentara – sendo que é da

mudança e melhoria da escola, enquanto instituição, que este investigador se vem ocupando ao longo de toda a sua vida...

É de facto inegável que se verifica uma persistência nos mecanismos de socialização profissional – e, conseqüentemente no modo como os profissionais se relacionam com o conceito e com a prática do currículo – na verdade a matéria primeira do seu trabalho profissional. Idêntica imobilidade tem caracterizado o modo de organização da escola face às diferenças entretanto operadas nos públicos com que hoje trabalha.

A contrastar com esta relativa imobilidade, o discurso – do poder político, dos decisores, da investigação e dos próprios professores, – tem mudado substancialmente. Fala-se hoje, em todos estes níveis, com aparente consenso, de crescente necessidade de autonomia da escola, de reforço do papel profissional dos professores, de diferenciação e gestão do currículo, do direito de todos a uma melhor educação, da pressão para a qualidade numa sociedade do conhecimento que é seguramente a do futuro e já largamente a do presente.

A evolução nos últimos 30 anos

O que está a mudar na escola e no currículo? Não será todo este discurso de diferenciação apenas uma vestimenta *up-to date* para práticas que nunca poderão nem deverão ser muito diferentes? Provavelmente muitos professores, no seu íntimo, estão convictos disto mesmo. Contudo, mudanças reais estão a ocorrer por força da evolução social e económica, queiram ou não os actores e os decisores, e é fundamental dar conta delas e compreender a sua natureza.

A articulação deste discurso com a prática real passa necessariamente por analisar, fundamentar e operacionalizar os conceitos essenciais relativos ao currículo e à sua gestão, de modo a

procurar formas de gerir e organizar a escola com mais eficácia e qualidade e com maior satisfação e sucesso – quer para os profissionais que nela trabalham, quer, sobretudo, para os alunos que a frequentam e a quem ela se destina. Esses conceitos essenciais são os de *currículo, gestão curricular e profissionalidade* – os que afinal estavam em presença no relato com que se iniciou este texto: o *currículo* que me apresentaram, vinha contido no manual, a *gestão* que me foi proposta traduzia-se na ocupação/programação semanal das horas distribuídas, seguindo o manual e “dando notas” após o teste, a *profissionalidade* em que me introduziu o velho director traduzia-se em dar cumprimento a estas directrizes, integrando-me, o melhor que pudesse, no grupo de colegas.

Supõe-se por vezes, na ilusão da mudança meramente retórica do discurso, que a gestão curricular constitui uma novidade, uma ideia nova nas práticas educativas. De facto, em toda e qualquer prática educativa escolar está sempre presente um determinado modo de concretizar *uma opção de gestão curricular*. Na mais clássica ou tradicional prática lectiva, na mais adequada ou na mais incorrecta, existe *uma opção* sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados – ou seja, *a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente*. O que realmente varia é a *natureza da opção, os níveis de decisão* e os *papéis dos actores* envolvidos.

Na descrição da situação que iniciou este texto, estão presentes todos os elementos da gestão curricular de que aqui nos ocupamos, a saber:

- um conceito de currículo – conteúdos da aprendizagem escolar em função de certas finalidades e modos organizativos de a promover, incluindo os materiais e actividades (contidos no manual, na altura único);
- uma organização de escola – os tempos lectivos e sua sequência, as turmas e sua dimensão e composição, a

colaboração/encontro dos docentes dimensionada em função das notas, uma perspectiva de avaliação;

- uma forma de liderança – informação das normas da instituição e das rotinas a cumprir, orientadas para o cumprimento de decisões extrínsecas, quer à instituição, quer ao docente;
- o papel esperado dos professores – dar aulas, dar notas;
- a forma de colaboração entre os professores – reuniões de avaliação e apoio informal aos recém-chegados;
- uma avaliação de resultados – expressa apenas nas notas a dar aos alunos; indefinição de critérios, adopção da prática corrente anteriormente; nenhuma avaliação do trabalho do professor e sua adequação ou eficácia; nenhuma avaliação dos resultados da escola como promotora de aprendizagens curriculares.

Professor hoje – a profissão impossível?

Ser professor parecia naquele tempo, aos olhos de quem começava, uma actividade relativamente fácil de desempenhar. A única verdadeira dificuldade dizia respeito ao modo de se relacionar com os alunos, de “impor respeito”, ou seja, o controlo do grupo e a capacidade de afirmar uma certa segurança. O conhecimento da matéria também era necessário, mas conseguia-se preparando com algumas leituras ou, para os menos exigentes, seguindo o manual onde estava quase tudo o que se considerava ser preciso... A metodologia consistia na apresentação da matéria – explicar bem constituía, nos mais interessados, a principal preocupação. Quanto aos testes, tratava-se, sobretudo, de ver como costumavam os colegas fazê-los, e consultar os dos anos anteriores era uma boa pista. A *norma* funcionava como o regulador essencial e único da actividade docente.

As questões de indisciplina eram ainda raras, num tempo anterior à massificação do acesso e em que a hierarquia social

era reproduzida na escola sem grande contestação. Quando ocorriam situações mais complicadas, recorria-se à hierarquia da escola para as resolver (um pouco mais tarde, ao Director de Turma como instância mediadora). O insucesso até cerca de 20 ou 25% dos alunos era tido como aceitável – e restava aos alunos malsucedidos o ir trabalhar mais cedo – o que era mais fácil que hoje e socialmente bem aceite – enquanto os outros prosseguiam até onde as suas capacidades o permitissem – muito mais as suas capacidades do que a acção da escola, diga-se em abono da verdade.

Se olharmos o panorama da vida profissional dos professores actualmente, encontraremos provavelmente muitas diferenças, de que destacáramos:

- a situação com que se defrontam na sua actividade;
- o tipo de alunos que têm nas suas aulas;
- o ambiente e interacções dentro da escola;
- o conhecimento disponível sobre a educação, a aprendizagem e o ensino;
- a formação a que têm acesso.

Mas, surpreendentemente, muito poucas mudanças se observam no modo como a profissão se exerce e como a escola funciona. Com as devidas adaptações, um professor que chega à escola passa, na maioria dos casos, por uma experiência muito semelhante à acima descrita e exerce a profissão em moldes muito idênticos.

Passa por aí boa parte da dificuldade actual do exercício da profissão docente e da recorrente e sempre lamentada “crise” da escola. No essencial, todos os problemas se podem reconduzir a um só:

- o universo social em que a escola vive e actua mudou radicalmente, mas a escola não alterou significativamente a sua estrutura e o seu padrão de funcionamento.

A escola, como instituição, é historicamente construída, e faz parte de uma sociedade em permanente e óbvia mudança. Todas as instituições sociais passam por idêntico processo e evoluem com níveis e dinâmicas de mudança variáveis, que essencialmente resultam das pressões a que são sujeitas e da capacidade de resposta de que são capazes.

No caso da escola, por natureza uma instituição com funções de passagem cultural e socialização, é inevitável que os ritmos de mudança não sejam nunca os adequados às necessidades sociais do momento. Por isso são já identificáveis, em textos do século XIX, lamentos públicos acerca da ineficácia da escola, em tudo idênticos aos que são lugar-comum actualmente. Desse ponto de vista, não está aí o motivo de preocupação. Preocupante é, sim, que a par de múltiplas inovações introduzidas, se mantenha um imobilismo estrutural, impermeável a todos os elementos novos do contexto. Tal impermeabilidade, ao atingir níveis de desfasamento excessivos, pode transformar a escola num enorme agente bloqueador, em vez de promotor, da real educação dos cidadãos.

Colocam-se a este propósito algumas questões teóricas relativas à natureza da actividade docente. A identidade profissional dos professores é uma resultante histórica muito complexa (Nóvoa, 1989, 1995) e um processo que continua em construção.

No quadro actual, as questões da natureza da actividade docente colocam-se com particular pertinência, num tempo em que assistimos a um deslocamento de centros da decisão: *de uma centralidade omnipresente da Administração como reguladora e normalizadora de toda a acção educativa para um papel nuclear das escolas como centros de gestão educativa contextualizada.*

Tal movimento, evidente em todas as sociedades ocidentais nas duas últimas décadas (nalguns casos, um pouco antes) corresponde a uma necessidade de racionalizar o serviço educativo. Não é mais rentável – nem sequer possível – gerir os sistemas educativos (nem as economias, aliás) como um todo uniforme, dada a enorme diversidade e complexidade de situações e contextos que as sociedades actuais apresentam (culturais, socio-económicos, étnicos, etc.).

Não se trata assim de introduzir uma “moda” ou ideologia ao caminhar para a diferenciação e maior autonomia de decisão das escolas. Trata-se antes de encontrar, à semelhança do que se passa noutros sectores da vida social e económica, uma forma mais adequada e eficiente de conseguir dar alguma resposta satisfatória às questões a que os sistemas centralizados já não conseguem responder.

Neste quadro, a discussão sobre a natureza da função do professor assume o seu sentido e coloca-se, obviamente, no centro do problema. Trata-se de um profissional? Um técnico? Um funcionário? Se a escola tem que reformular o seu funcionamento, essa reformulação passará, no essencial, por duas dimensões:

- a organização da escola e o seu modo de funcionamento;
- a prática profissional dos professores que são quem exerce a actividade pela qual a escola é responsável – *ensinar*, isto é, *fazer aprender* (Roldão, 1998).

Se, por hipótese, deixasse de ser necessária a função social de ensinar-fazer aprender, a escola perderia então o seu sentido ou mudaria totalmente; por outro lado, se a escola continuar a desempenhar, de modo diferente e com maior autonomia, essa função, ela só pode realizar-se com outro protagonismo e intervenção dos professores, ou nada mudará de facto.

No quadro centralizado de sistemas educativos como o nosso, o professor tem tido sempre um estatuto um tanto híbrido, dividido institucionalmente entre os perfis do *profissional* e do *funcionário*, mas muito marcado por características que o aproximam bastante do estatuto de funcionário, nomeadamente:

- a sua dependência, em termos de colocação, progressão e mobilidade, de decisões administrativas centrais – e não de regras definidas e controladas ao nível da escola e comunidade em que se exerce a actividade;
- em termos de desempenho da actividade docente, a escassa margem de autonomia face a decisores externos à sua acção e a pouca intervenção nas decisões relativas ao seu trabalho concreto, nomeadamente em relação ao currículo;
- em termos de cultura profissional, a realização repetida de rotinas pré-estabelecidas, a uniformidade securizante, a dependência quase exclusiva de manuais, a escassa iniciativa e a tradição de trabalho docente individual não partilhado ou discutido com os outros profissionais.

Diferentemente, a uma actividade que se classifique socialmente como *profissão* (p. e., o médico, o engenheiro, para tomar exemplos clássicos), estão associadas algumas características fundamentais (Giméno Sacristán, 1994), nomeadamente:

- a especificidade da função desempenhada que a distingue claramente de outras;
- o domínio e a produção do saber específico necessário à actividade profissional;
- o poder de decidir acerca do modo como desenvolve o seu trabalho;
- a capacidade de analisar e avaliar a acção desempenhada e introduzir-lhe ajustamentos – reflexividade;
- a pertença a – e o reconhecimento por – uma comunidade de pares, com identidade científica e profissional própria e com práticas profissionais partilhadas (Roldão, 1998).

Neste quadro definidor, e tendo em conta a fase de transição em que parece desenvolver-se hoje a profissão docente, alguns autores tendem a atribuir à função de professor um estatuto de semi-profissionalidade.

As mudanças estruturais que estão a ocorrer nos sistemas, no sentido de uma maior contração dos níveis de decisão e gestão na escola, indiciam que a actividade docente tenderá a sofrer uma mudança no sentido de uma maior afirmação das suas características de *profissão*, com o correspondente esbatimento da dimensão *funcionário*, que parece cada vez mais inadequada a instituições escolares com autonomia e projectos próprios.

Esta mudança torna-se particularmente visível no plano curricular: a uma prática de escolas e professores assente nas diretrizes, concepções e decisões emanadas quase exclusivamente do órgão central, e apoiada em auxiliares curriculares concebidos por outros – os manuais –, lançados pela indústria editorial e consumidos de formas mais ou menos passivas (Apple, 1997), terá de substituir-se, no quadro das mudanças que estamos a viver, uma acção mais esclarecida e interveniente, em que os professores, em cada escola e para cada situação, tenham uma palavra informada a dizer (a mais informada, visto que são eles os profissionais, de quem se espera que detenham o saber específico da profissão). Cabe-lhes uma responsabilidade acrescida nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na selecção crítica e/ou na produção de materiais curriculares.

A difusão e crescimento acelerado dos saberes na sociedade do conhecimento e da comunicação têm sido, por vezes, apontadas como prenunciadoras da diluição ou desaparecimento do papel da escola e da inutilidade dos saberes que integram o seu currículo. Não partilhamos tal perspectiva. Poderemos, pelo contrário, antecipar um reforço do papel da escola, embora requerendo mudanças profundas na sua acção e funcionamento.

Assim, o facto de a escola já não ser a única responsável pela “guarda e passagem” do essencial dos saberes constituídos, face à acessibilidade do conhecimento que se prevê crescente, é inegável. Mas, em contrapartida, existem dimensões nucleares no papel da escola que não são desempenhadas por nenhuma outra instituição nas sociedades ocidentais, nomeadamente as seguintes (Roldão, 1999):

a) A passagem estruturada do quadro referencial da cultura dominante numa dada sociedade

Não se tratando mais da difusão enciclopédica do saber, subsiste todavia – ou porventura reforça-se – a necessidade de a escola proporcionar, no seu currículo, os saberes de referência, nos vários campos do conhecimento. Saberes que integram um quadro geral das bases essenciais de cada disciplina científica ou área cultural e seus métodos de construção, de tal modo que o aluno se possa movimentar por si nesse campo na sua aprendizagem futura, na actividade profissional, na actualização e aprofundamento de que vier a necessitar. Integra igualmente o domínio dos códigos sociais e linguísticos dessa cultura, sem os quais os níveis de marginalização e exclusão não pararão de crescer.

b) A socialização conjunta dos indivíduos de todas as culturas presentes numa dada sociedade

No domínio da socialização a escola tornou-se praticamente a única instituição por onde todos os indivíduos passam e a única onde têm contacto com todos os outros grupos sociais e culturais. Esta característica comporta, para além de um potencial formativo relevante, um mundo de oportunidades de desenvolver competências sociais e cognitivas mais complexas, pela reflexão sobre e com diferentes padrões culturais em presença.

Implica uma capacidade – até hoje diminuta – de a escola incorporar curricularmente, de forma não meramente folclórica, as culturas em presença fazendo-as interagir.

Para isso, há que garantir que a escola, por um lado, assegure a aquisição dos referentes culturais da cultura dominante e, por outro, incorpore os das outras culturas em presença na sociedade, incluindo a dos media. A escola terá então de investir na desmontagem e compreensão dos vários mundos culturais em que os cidadãos, particularmente os mais jovens, estão imersos, proporcionando e *ensinando* o domínio dos instrumentos culturais fundamentais de todos esses mundos – as linguagens, as simbologias, os discursos, as tecnologias.

c) O apetrechamento com instrumentos cognitivos de análise, reflexão, pesquisa e produção do conhecimento

Ainda que muito repetida no discurso educativo oficial e na investigação educacional, esta dimensão é, em larga medida, negligenciada na prática escolar. Argumenta-se com frequência que uma maior atenção a estas dimensões implica menos tempo para abordar as “matérias” curriculares com consequências para os resultados dos alunos em exames. Pressupõe-se que valorizar processos implica desvalorizar conteúdos. Parece-me tal argumento fundado num equívoco. Se o que se visa é um bom domínio da compreensão dos conteúdos curriculares, não se percebe como é que esse domínio possa ser alcançado sem a aprendizagem dos processos de acesso e organização do conhecimento, a menos que se opte por uma via estritamente transmissiva e memorizante. Aliás, os alunos com melhores resultados são tipicamente os que melhor sabem dominar esses mecanismos cognitivos de estruturação e relação. O que sucede é que raramente tais competências são um resultado do investimento explícito da escola.

Tal ênfase – até agora relativamente diluída nos planos curriculares da escola – não implica uma qualquer desvalorização dos conteúdos e saberes científicos e culturais em si mesmos. Não se defende, antes se critica, a tendência para a valorização do processo em detrimento do produto, ou a valorização dos métodos em prejuízo dos conteúdos. Tais dicotomias – que marcaram largamente o pêndulo das tendências curriculares do século XX – incorrem num vício lógico que teve, a meu ver, efeitos negativos na educação escolar, especialmente quando ela se tornou extensiva a toda a população, comportando consequentemente um maior grau de heterogeneidade dos públicos.

Tornar *todos* os indivíduos *competentes e sabedores* exige o domínio *articulado* de uma sólida informação e dos modos e processos de a ela aceder, de a organizar e transferir. Esse é um desafio central para a escola actual – só respondível por uma apropriação pela escola da gestão do seu currículo.

d) O ensino explícito de estratégias organizativas do conhecimento e do discurso

Outro campo específico da intervenção curricular da escola diz respeito ao *ensino explícito* de estratégias cognitivas. O essencial da passagem da informação a conhecimento reside na maior ou menor capacidade de organizar e estruturar a informação disponível, dando-lhe sentido.

O currículo escolar para uma população *multicultural*, por um lado, e *mestiça*, no sentido de portadora de vários modos de socialização cultural, por outro, terá de incluir nos seus conteúdos de aprendizagem os modos de aceder ao conhecimento, de descodificar, contextualizar e interpretar informação. Tomando currículo no sentido de “conjunto de aprendizagens socialmente necessárias que à escola cabe garantir” (Roldão, 1997), estas aprendizagens incluem certamente o domínio de competências

de organização e formulação do conhecimento. Ou seja, os processos também são *conteúdos curriculares* porque e enquanto objectos de aprendizagem (Wragg, 1996).

Dito de outro modo, se o cidadão de hoje é um “mestiço” cultural, a escola é a instituição que pode melhor torná-lo “fluyente” no entendimento das várias culturas e competente na articulação e uso das respectivas ferramentas.

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

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

Muito frequentemente se considera, entre professores, que as questões do currículo são irrelevantes, até porque se pressupõe que todos sabemos muito bem o que é isso de currículo. Não se trata realmente de inventar um conceito, obviamente conhecido, embora pouco elaborado entre nós em termos teóricos, diferentemente por exemplo da prática das universidades e escolas anglo-saxónicas ou norte-americanas. Trata-se sim de reflectir sobre o sentido do conceito, no quadro concreto do tempo que vivemos, por contraposição ao modo como talvez o tenhamos interiorizado, numa escola que se reportava ao esquema daquele director que há trinta anos me acolheu como professora.

Currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspectivas acerca da sua construção e

desenvolvimento (Apple, 1997; Carrilho Ribeiro, 1990). Mas, se procurarmos defini-lo diacronicamente, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, então podemos dizer que *currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.*

O que se considera desejável varia, as necessidades sociais e económicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam e/ou conflituam num mesmo tempo – e o currículo escolar corporiza, ao longo dos tempos e em cada contexto, essa variação e essa conflitualidade. Por sua vez, também contribui para, e interage com, essas várias forças, e dá-lhes forma ao instituir em cânones determinadas aprendizagens e práticas. Nisto não é o currículo escolar diferente de qualquer outra prática social – sempre frutos e fontes das interações e dos actores em presença.

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

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

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

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

Também a noção de **gestão curricular**, na mesma lógica, nada tem de novo. Novo será talvez só o uso – e até abuso – linguístico que dela se faz hoje no discurso educativo. Sempre se geriu o currículo e sempre terá que se **gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...** Mas a maioria dessas decisões passavam-se distantes da escola e dos professores, a nível central, quase limitando a gestão curricular – as decisões – dos professores, no plano colectivo, à distribuição dos conteúdos pelos trimestres e à atribuição das classificações, e, no plano individual, à planificação das suas aulas quotidianas.

As decisões e a gestão central obviamente permanecerão sempre, mesmo em sistemas que tenderão a descentralizar-se cada vez mais. As decisões desse tipo operam nos aspectos globais e a nível nacional. Mas uma larga maioria das decisões

virão a entrar cada vez mais no campo específico da gestão curricular de cada escola e dos seus docentes. Essa é a diferença que dá maior visibilidade ao processo – e ao conceito – de *gestão curricular* e maior responsabilidade aos gestores locais do currículo – as escolas e os professores concretos, trabalhando profissionalmente para uma determinada comunidade com o seu conjunto concreto de alunos.

O currículo como substância e função da escola

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

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

Paradoxos e contradições caracterizam necessariamente a substância do currículo escolar – já que nele se conjugam os

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

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

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

A escola, numa lógica defensiva, procura manter imutáveis as estruturas do seu funcionamento, o que a leva a ser insensível à realidade. Os alunos que hoje estão na escola e não aprendem são vistos como um problema incomodativo para a escola, do

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

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

Escola mediadora e centro da decisão curricular

Uma das principais dificuldades da escola actual – e a principal responsável pelo seu crescente insucesso na educação satisfatória de um número cada vez maior dos seus alunos, que saem escolarizados (mas não educados ou sequer instruídos) – reside no formato organizativo que a escola continua a perpetuar, quando a realidade é profundamente diferente da de déca-

das anteriores. Não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido.

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

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

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

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

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

1. As sociedades actuais estenderam e continuam a estender a escolaridade – vertical e horizontalmente: tornando mais longo o tempo de permanência em formação escolar, e alargando-a a todos os elementos dessa sociedade.
2. As sociedades actuais são cada vez mais heterogéneas do ponto de vista étnico, cultural, linguístico, etc.
3. A escola actual constituiu-se historicamente a partir de um modelo – curricular e organizativo – pensado para uma audiência relativamente homogénea, de grupos bem definidos, e orientado para o acesso de apenas um sector da população aos postos e funções sociais mais relevantes.
4. A escola actual, herdeira dos séculos XVIII e XIX, reflecte essa estrutura na sua organização e currículo: organização de turmas na base do princípio da norma (todos como se fossem um) e da rentabilização de recursos materiais e humanos (quando se tornou preciso alargar o ensino a maior número de pessoas, após a revolução industrial, por oposição ao ensino individual e doméstico das classes abastadas).
5. A alteração da coerência deste modo organizativo da escola – primeiro nas sociedades mais desenvolvidas – explode a partir da década de 60, com a massificação do ensino, e com o reconhecimento da necessidade de escolarização da população no seu todo para o desempenho de qualquer função social ou profissional (combate ao analfabetismo, à época ainda muito significativo).

6. As mudanças e melhorias que na escola se têm procurado introduzir são inúmeras e valiosas e representam extraordinário investimento e esforço dos decisores e dos professores. Mas não têm, contudo, posto em causa o modelo no seu essencial. É como se acreditássemos que a escola que conhecemos tem de ser forçosamente assim, como a conhecemos, e como se esta forma fosse, à partida, o modo “natural” de ensinar (professor, compêndio, turmas...). A *naturalização* de processos culturais constitui, como sabemos, um obstáculo considerável à sua reconversão.
7. A grande “crise” da escola, de que falamos hoje constantemente, não é tão grave assim; está simplesmente ligada a este desajuste de fundo: queremos aplicar um tipo de escola idêntico – nos planos organizativo e curricular – a uma situação que é totalmente diferente.

Daqui resulta o facto de a ineficácia do ensino escolar se agravar, e crescer o chamado *insucesso escolar*, vulgarmente associado ao insucesso dos alunos. De facto, e se lembrarmos que todos os indivíduos, à excepção de uma pequena faixa que não excede os 5%, são capazes de realizar a aprendizagem que a escola pretende, estes indicadores afirmam sem margem para dúvidas o pesado insucesso da instituição escolar – a escola não consegue fazer aprender aos públicos actuais, sobretudo porque persiste em aplicar um modelo de funcionamento arcaico. O insucesso que colocamos nos alunos é de facto o insucesso desta instituição que, entre nós, falha em ensinar eficazmente mais de 30% dos seus alunos. Face a este insucesso da escola, o movimento defensivo orienta-se para excluir todos os que não se integram na norma, ou para criar diferenciações por discriminação – por exemplo, remeter para outras instâncias todos os que se afastam da referida norma, ou certificar mesmo os que não aprenderam ou aprenderam menos do que seria necessário, ou

separar grupos de níveis de aprendizagem diferentes (para alguns, que “têm” mais problemas, bastam “os mínimos”).

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

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

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

Nem a economia, nem o mercado de trabalho, nem o difícil equilíbrio das tensões sociais podem compadecer-se com a exis-

tência de bolsas crescentes desta população quase iletrada, afastada do acesso básico à informação e ao conhecimento, informação e conhecimento que se constituem hoje como a principal chave para a inclusão social, para a rentabilidade económica, e também para o bem-estar social e a estabilidade pessoal e profissional.

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

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

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

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

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

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

Quadro 1: Gestão curricular e sistema educativo

	CURRÍCULO	ESCOLA	PROFESSORES
SISTEMA EDUCATIVO CENTRALIZADO	<p>Definido apenas a nível nacional.</p> <p>Uniforme.</p> <p>Constituído essencialmente por conteúdos/tópicos.</p> <p>Avaliação por referência ao normativo programático único.</p>	<p>Estrutura de funcionamento administrativo-burocrática.</p> <p>Organização hierárquica.</p> <p>Campos de iniciativa e decisão limitados.</p> <p>Prestação de contas perante a administração central.</p>	<p>Actividade regulada pelos conteúdos curriculares estabelecidos.</p> <p>Campos de iniciativa e decisão limitados ao desenvolvimento e metodologia das aulas.</p> <p>Prática predominantemente individual.</p>
SISTEMA EDUCATIVO CENTRADO NAS ESCOLAS	<p>Binómio curricular: currículo nacional (<i>core curriculum</i>) + currículo de cada escola (<i>projecto curricular</i>; integrando e ampliando, de forma própria, o currículo nacional).</p> <p>Alargamento do currículo a maior número e tipos de aprendizagens.</p> <p>Avaliação por referência a:</p> <p>a) avaliações nacionais externas;</p> <p>b) avaliação pela e na escola, face aos seus objetivos.</p>	<p>Estrutura de funcionamento autónoma (em graus variáveis).</p> <p>Organização funcional (em modalidades várias).</p> <p>Campos de iniciativa e decisão próprios.</p> <p>Prestação de contas perante a comunidade e a administração.</p>	<p>Actividade regulada pelos objectivos e metas curriculares da escola.</p> <p>Campos de iniciativa e decisão próprios – gestão curricular, no plano individual e colectivo.</p> <p>Práticas colaborativas entre pares.</p>

II

A GESTÃO CURRICULAR COMO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÕES

Gestão como tomada de decisões

A gestão, em qualquer campo, é, essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir. Trata-se portanto de um processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com aquilo que se pretende conseguir.

Dessa análise resulta a identificação de alguns caminhos possíveis, que têm de ser ponderados quanto à sua viabilidade, possibilidades de sucesso, riscos, etc. Perante essas vias possíveis, quem gere, decide optar por uma, e aplica-a. Tem de acompanhar essa aplicação de uma observação atenta e uma avaliação constante que permitam mudar de rumo ou introduzir ajustamentos a todo o tempo, sob pena de comprometer o resultado pretendido.

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

Se um jovem casal pretende adquirir uma casa maior face à expectativa de nascimento de mais um filho, a primeira coisa que terão de fazer é analisar que tipo de casa pretendem adquirir

(quantas divisões, situada onde, andar ou vivenda, perto ou longe da família, acesso aos empregos, etc.) e que condições têm para o fazer: rendimento actual e nos anos próximos, gostos e preferências dos dois, previsível necessidade de apoio aos filhos por parte da família, aspectos de que terão de se privar para investir na despesa acrescida, etc.

Perante esta **análise de situação** e tendo em vista a finalidade, – melhorar as condições de vida do agregado familiar em crescimento – colocam-se duas possibilidades:

A – Comprar um andar perto da família de um dos membros do casal, de dimensão média, preço relativamente acessível, em zona urbana, sem espaços verdes.

B – Comprar uma vivenda com espaço amplo e agradável, distante da família, com bons acessos e escolas e creches perto, mas mais caro.

Gerir, para este casal, vai implicar optar por uma destas vias, em face das previsíveis vantagens e inconvenientes, e tendo em conta as suas possibilidades.

Implicará ainda a **avaliação** dessa decisão. Se, por exemplo, se vier a verificar que, tendo optado por B, as dificuldades resultantes da falta de apoio familiar próximo se revelam muito pesadas quando as crianças crescem e as responsabilidades profissionais dos pais reduzem a sua disponibilidade de tempo, poderão ter que **rever a decisão**, vender e fazer nova compra para superar esses problemas.

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

- Analisar – ponderar;
- Decidir – optar;
- Concretizar a decisão – desenvolver a acção;

- Avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão;
- Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada.

Decidir – Desenvolver – Avaliar – Redefinir

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

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

Planear implica hoje cada vez mais prever a contingência e preparar-se para lhe dar resposta caso a caso.

Níveis de decisão: central, institucional, grupal ou individual; administrativo, pessoal, interpessoal.

As decisões sobre o currículo implicam sempre uma variedade de níveis de amplitude:

- O *nível central* – Que é preciso aprender nas escolas de um país? Que modos de ensinar são recomendados?
- O *nível institucional* – Como vai a escola A ou B assegurar eficazmente as aprendizagens aos seus alunos, no concreto? Que opções toma como escola? Que face quer ter para o público, valorizando e afirmando-se sobretudo em quê?
- O *nível grupal* – Que decisões particulares é preciso tomar ao nível dos grupos de professores (formais, instituídos ou informais)?
- O *nível individual* – Que fazer cada dia na acção educativa concreta, face aos alunos com que se trabalha?

Se considerarmos, por outro lado, não só os níveis de amplitude das decisões, mas também a sua natureza, podemos ainda identificar outros tipos de decisão:

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

Os dois níveis não se confundem, mas podem e devem articular-se. Se um grupo de professores decide trabalhar o sentido de observação nos alunos (decisão grupal, gestão curricular de uma aprendizagem), cada um deles vai ainda operacionalizar outro nível de decisão – com que actividades vai desenvolver essa aprendizagem? Para realizar essa decisão terá de gerir o processo de aprendizagem, tendo em conta:

- Como será mais significativo para estes alunos?
- Como diferenciar os modos de fazer (individualizar)?

- Como avaliar como resultaram as diversas vias para os diferentes alunos?

Agentes e parceiros na tomada de decisões

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

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

Num exemplo oposto, uma direcção associativa ou desportiva colegial, por exemplo, as decisões e a gestão são assumidas paritariamente pelos elementos do órgão de direcção. Contudo é óbvio que as decisões têm contributos mais influentes de alguns dos membros do órgão do que de outros.

Ou seja, importa distinguir, ao falar de decisões, os *agentes* (os responsáveis pela assunção da decisão) dos *parceiros* (os intervenientes e interlocutores), bem como não confundir o *tipo* de instância decisora (individual, grupal, colegial) do *modo* como essa instância exerce a função de decidir (mais ou menos participado, mais ou menos partilhado com outros).

Servem estes exemplos para ilustrar o seguinte:

- A gestão e as decisões que ela implica envolvem sempre uma diversidade de parceiros, com graus diversos de intervenção no processo.

- A gestão é assumida por quem tem a responsabilidade funcional, mas pressupõe negociação entre parceiros e consideração dos seus interesses e perspectivas.
- Os parceiros não coincidem sempre com os intervenientes na decisão (os agentes) – alguns *parceiros* serão *agentes*, outros não, dependendo da sua implicação, papel e responsabilidade funcional na actividade em causa e nas decisões respectivas.

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

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

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

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

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

III

CONCEITOS, PRECONCEITOS E AMBIGUIDADES A DIFÍCIL GESTÃO DAS PALAVRAS

Neste capítulo, e tendo como enquadramento conceptual os capítulos anteriores e o quadro teórico que lhes está subjacente, procurar-se-á clarificar o sentido – ou sentidos – de alguns conceitos correntes na linguagem profissional a propósito de currículo e analisar a sua utilização.

Currículo e Projecto

Currículo é um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança. Contudo, refere-se sempre ao *conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver*.

Esse conjunto de aprendizagens não resulta de uma soma de partes. O que transforma um conjunto de aprendizagens em *currículo* é a sua *finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora*. Sendo cada vez menos prescritivo e crescentemente reconstrutivo, o currículo funciona todavia como o marco de referência teórico comum a um certo conjunto de situações.

Por **projecto** curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.

Compreende-se, assim, que um qualquer currículo – o currículo nacional ou o *core curriculum* – contenha sempre uma dimensão de projecto em sentido lato, por referência ao nível de uma sociedade ou grupo.

O currículo nacional corporiza um projecto curricular de uma sociedade, nas suas grandes linhas. Por sua vez, o projecto curricular que uma escola constrói é sempre um **currículo contextualizado** e admite ainda a construção de projectos curriculares mais específicos, que nele se integrem adequadamente.

Currículo e Programa

Sendo o currículo o conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar, a sua operacionalização implica o estabelecimento de programas de acção. Em contextos centralizados, esses programas assumiram historicamente um carácter prescritivo muito forte, conduzindo praticamente ao desaparecimento do currículo – as aprendizagens socialmente pretendidas e os modos de as fazer concretizar – “dentro de” textos programáticos que se converteram na única face visível do currículo e, na representação social e da classe docente das últimas décadas, praticamente o substituíram.

Qualquer currículo ou projecto curricular requer **programas e programação**, no sentido de definição e previsão de campos

de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem. Mas os programas (que podem elaborar-se para um ciclo ou destinar-se a um período curto, preverem aprendizagens para uma área ou para várias) são sempre *apenas instrumentos do currículo*, e por isso reconvertíveis, mutáveis e contextuais. O que tem de ser claro e relativamente estável numa sociedade não são os programas, mas as aprendizagens curriculares a garantir, que deverão aliás ser objecto de avaliação e prestação de contas à sociedade. Mas os “programas” para um certo conjunto de aprendizagens podem ser diversos e organizados de várias maneiras.

Existe assim uma modelação permanente de programas, que se melhoram, se alteram, se constroem, para chegar mais adequadamente às metas pretendidas. Ou seja, em vez do famoso “síndrome do cumprimento dos programas”, o que importa é que os programas que se criam, se reconstroem e desenvolvem, dêem cumprimento ao currículo – isto é, alcancem as finalidades curriculares que lhes deram origem.

Currículo e Interdisciplinaridade

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

No modelo de escola das sociedades ocidentais, a matriz curricular que se impôs foi inicialmente transposta das disciplinas científicas reconhecidas e acompanhou, ainda que em ritmo mais lento, a inclusão de novos campos de saber. Desta origem resulta uma organização por saberes científicos – disciplinas – organizados em espaços e tempos separados. Essa estrutura tornou-se extensiva a outros elementos do currículo que nada têm a ver com disciplinas científicas – mas a lógica curricular instala-

da tende, por inércia, a incorporar qualquer nova aprendizagem no formato estabelecido da *disciplina*. *Disciplina escolar* não é contudo sinónimo de *disciplina científica*, como erradamente, por vezes, se pressupõe.

No que se refere às disciplinas científicas, é importante compreender que a nossa cultura científica repousa sobre elas e que cada uma representa um passo epistemológico relevante na história do conhecimento humano. Não há pois nada de errado, a meu ver, com a inclusão em currículo escolar da estrutura historicamente construída dos saberes, com as suas metodologias e lógicas próprias. Elas constituem referências básicas da cultura a que pertencemos e que a escola deve “passar” (*Currere* – transitar, fazer passar).

Contudo, o próprio desenvolvimento dessas disciplinas científicas induz e pressupõe o reconhecimento de que tal divisão em disciplinas se destina a permitir o olhar aprofundado por um certo ângulo – mas limita a visão do todo, cuja complexidade requer a permanente interdisciplinaridade do trabalho científico. Trata-se pois de duas tendências em permanente tensão e equilíbrio – a *especialização* e a *integração* dos saberes na compreensão do real (Pombo et al. 1993).

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

Assim, falar de disciplinas e interdisciplinaridade no currículo não é totalmente equivalente a falar de disciplinas e interdisciplinaridade no campo científico – embora existam evidentes campos de sobreposição. Em termos epistemológicos, a interdisciplinaridade supõe o trabalho científico conjunto e integrado de cientistas de vários domínios ou especialidades no

estudo de um campo ou objecto comum, no estabelecimento das relações e interdependências das suas diversas análises. Neste sentido, são cada vez mais numerosas as equipas de investigação científica interdisciplinares, cujos elementos têm que ter, não esqueçamos, um domínio muito profundo da “sua” ciência específica para interagirem com os olhares dos seus parceiros.

Em termos curriculares, as “disciplinas” são elementos de uma quadrícula organizativa, relativos não só aos saberes, mas sobretudo ao tempo, ao espaço e ao modo de trabalho. São, em termos estritamente organizativos, áreas de acção essencialmente paralelas e concebidas para funcionar separadamente. A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas.

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

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

Currículo e Professor

A relação que conhecemos na nossa prática profissional, entre professor e currículo, centra-se na execução. O currículo – corpo de aprendizagens socialmente pretendidas era até há pouco tempo, no nosso sistema, inteiramente concebido e construído a nível central, por equipas de autores (professores convidados para o efeito) e corporizado nos programas das disciplinas.

Os professores, face aos programas, teriam essencialmente de os passar à prática, de os cumprir com correcção pedagógica. Trata-se portanto de uma relação de *execução*, com escassa *construção* ou *decisão*, e níveis bastante restritos de *gestão*.

As mudanças em curso no campo curricular e organizacional dos sistemas e das escolas requerem um professor que se relaciona de outro modo com o currículo – que constitui, afinal, a matéria-prima do seu trabalho. Tal como um médico cirurgião não executa uma operação de acordo com o estudo do caso e o programa de conhecimentos que outros tivessem preparado, mas analisa o caso e decide e age em função dele e dos conhecimentos disponíveis, também um profissional docente terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais – isto é, *gerindo o currículo*. De *executor* passa a *decisor e gestor de currículo* exercendo a actividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender (Roldão, 1995, 1998).

No desempenho da sua função, o professor exerce assim, ao nível das decisões curriculares, um conjunto de mediações: entre as decisões nacionais e as opções do projecto da escola, entre as características dos alunos concretos e as metas curriculares da escola, entre aluno e órgãos da escola, entre turma e grupo de colegas, etc.

Currículo e Escola

O currículo torna-se projecto curricular quando a escola (ou grupo de escolas servindo uma comunidade) assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos – quando constrói o seu *projecto curricular* (que é naturalmente o principal conteúdo do seu *projecto educativo*).

Trata-se, para as escolas, de perguntar: O que quer esta escola conseguir, que “rosto” quer ter nas aprendizagens que oferece? Que pode e quer a escola decidir para o alcançar? Como?

Gerir o currículo ao nível da escola implica, partindo destas questões, construir um projecto seu. Implica decidir que ênfases vai a escola atribuir e a que aprendizagens, e porquê? Que aspectos vai deixar na sombra para valorizar outros que considera mais importantes? Que competências prioritárias pretende desenvolver? Como, nas diferentes disciplinas e áreas? Que sequência dá às prioridades (por exemplo, nos primeiros três meses, investimento maciço na língua materna, no período seguinte reforçar outras áreas)?

Implica também rentabilizar os recursos e oferecer campos de aprendizagem específicos quando julgue adequado e útil. Por exemplo, uma escola poderá decidir oferecer formação mais aprofundada em Música, se tem recursos para o fazer. Ou apostar no ensino de técnicas artesanais em vias de desaparecimento na região. Ou desenvolver ofertas de aprendizagem facultativas para aprofundar alguns campos científicos se tem docentes com interesse por essas áreas (Geologia, Física, Astronomia, outras). Ou o ensino de dança. Ou um sem número de opções que só no quadro real de cada escola se podem equacionar.

Em lugar de a escola se gerir administrativamente como uma organização que veicula um sistema uniforme, cujas deci-

sões só emanam da cúpula, ela será antes uma organização viva capaz de escolher a sua forma de trabalhar própria, embora num quadro referencial nacional que tem de ser integrado nas opções do seu projecto educativo/curricular.

É este o sentido da *autonomia da escola* – gerir autonomamente o trabalho que realiza e pelo qual responde socialmente: a promoção das aprendizagens curriculares. Gestão essa que requer *iniciativa e responsabilização*, bem como a capacidade – e o poder – de *avaliar e reformular*.

Currículo e Formação

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

Retomando a ideia de que gestão curricular pratica-se sempre – tal como se faz prosa sem saber –, do que se trata é de promover níveis de consciência e análise crítica relativamente às práticas curriculares, por parte dos docentes e das escolas.

Para isso é necessário, sem dúvida, o domínio de áreas do conhecimento nos campos científicos ligados à educação e às organizações, assim como é preciso reforçar a solidez dos campos científicos, culturais e didácticos que integram o currículo. Mas o salto qualitativo passa-se, de facto, ao nível da *reflexão sobre, e acção na* prática docente e organizacional.

Daí que a formação tenha de ser realizada com uma filosofia de intervenção dos próprios sujeitos, num processo auto e interformativo. Este processo não se gera a partir do nada, tem que ser alimentado, orientado e trabalhado à luz dos saberes teóricos e com o recurso a formações específicas, mas integrando-

-as em processos organizados e geridos colaborativamente, no quadro da própria prática curricular.

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

Currículo e Avaliação

O processo curricular incorpora em si a dimensão avaliativa. Definidas as metas, as opções que delas decorrem, os procedimentos e estratégias a desenvolver, há que avaliar todo o processo: para verificar o que resulta ou não, a adequação das opções ou a necessidade de redefini-las, os ajustes a introduzir permanentemente para melhorar a consecução das metas visadas. Este é o campo da avaliação curricular – que não se confunde com a avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos. Estes são apenas um dos elementos da avaliação curricular, embora muito relevante (Varela de Freitas, 1997).

Todos os processos de gestão em qualquer sector da vida social, privilegiam a avaliação como instrumento estratégico fundamental. É a avaliação que permite diagnosticar, prever, reformular e reorientar os projectos.

A avaliação curricular assume uma importância tanto mais acrescida quanto mais autónomas forem as escolas na sua gestão do currículo. A um sistema centralizado em que o controlo é predominantemente administrativo, com escassa intervenção

dos agentes interessados, substitui-se, num quadro de maior descentralização e gestão contextualizada, um reforço dos mecanismos avaliativos locais de monitorização do processo.

São interventores num processo de avaliação curricular em primeiro lugar os próprios responsáveis pelas decisões e pelos projectos – campo da auto-avaliação reguladora. São também agentes avaliativos, a níveis diversos, todos os parceiros interessados no processo – hetero-avaliação.

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

Currículo e Diferenciação

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

Gerir o currículo pressupõe ***diferenciar*** a vários níveis:

- diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu público;
- diferenciar os projectos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem;
- diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um.

A todos estes níveis, requer-se um equilíbrio constante entre o modo de diferenciação que se escolhe e a aprendizagem que se quer assegurar. Ou seja, as escolas diferenciam os seus projectos, mas para que em todas elas se alcancem melhor as aprendizagens socialmente necessárias, comuns a todos; dife-

reenciam-se os métodos pedagógicos e as actividades para responder às diferentes vias de acesso e pontos de partida dos alunos, mas para que assim todos eles cheguem a um nível mais elevado de aprendizagem.

Diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social.

Currículo e Adequação

A adequação curricular relaciona-se com a diferenciação, mas associa-se mais directamente às características psicológicas dos alunos. Por exemplo, adequar um tema a crianças ou a adolescentes significa tratá-lo de forma a que os sujeitos, num caso e noutro, possam compreendê-lo de acordo com os instrumentos de conhecimento de que dispõem. Numa perspectiva semelhante, também falamos de adequar o discurso verbal ao tipo de interlocutor que temos ou de adequar as metodologias aos interesses dos alunos.

No essencial, o que está em jogo na adequação é de facto o “role-taking”, isto é, colocarmo-nos na posição do outro – o aprendiz –, compreender os seus mecanismos cognitivos, culturais, afectivos, e investir em opções e estratégias que se enquadrem nesse perfil da melhor forma. O que se pretende, mais uma vez, com a adequação, é que *a aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, faça sentido* para quem adquire e incorpora.

Um equívoco muito frequente no discurso sobre a adequação consiste em tentar ir ao encontro do que o aluno prefere ou gosta, sem daí extrair nada. Por exemplo, se os interesses de uma turma se centram nas tarefas práticas (argumento muito ouvido) oferecem-se-lhe mais actividades práticas e evitam-se as supostamente teóricas, porque se considera que os alunos “não chegam lá”. Neste caso *não se adequa, limita-se*, ainda que com as melhores das intenções.

Adequar significaria, nesse caso, construir, a partir das ditas actividades práticas, um processo de genuína aprendizagem de outras operações mentais, de tarefas mais complexas, de novo conhecimento, quer teórico, quer prático, que produzisse acréscimo de competências, e não repetição infrutífera. *Adequa-se para ampliar e melhorar, não para restringir ou empobrecer a aprendizagem.*

Currículo e Flexibilização

Flexibilizar o currículo pode entender-se no sentido de organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que, num dado contexto (nacional, regional, de escola, de turma) coexistam duas dimensões como faces de uma mesma moeda: *a clareza e delimitação* das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de *organizar de forma flexível* a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem.

Flexibilizar opõe-se a uniformizar segundo um modelo comum e único. Mas não significa libertar o currículo de balizas; muito pelo contrário, só é possível flexibilizar dentro de um quadro referencial muito claro, definido em função das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias.

IV

PRÁTICAS DE GESTÃO CURRICULAR – SITUAÇÕES E CENÁRIOS POSSÍVEIS

Decidir o quê? – como? – com quem?

Gerir o currículo é, essencialmente, tomar *decisões* quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida. Essa tomada de decisão incide sobre uma quantidade de aspectos que podemos desmontar na nossa prática diária, mesmo quando ela é aparentemente passiva e de mera execução.

As decisões relativas à *gestão curricular* incidem sobre:

1. *As ambições da escola*: Que pretende esta escola, como escola, alcançar a curto e a médio prazo? Que pretende melhorar na sua imagem e no seu serviço? Qual é o “rosto da escola” em que ela se quer rever no futuro?
2. *As opções e prioridades*: Que áreas vão ser prioritárias na melhoria desejada para a escola e para as metas visadas? Como estabelecer essas prioridades em função do tipo de alunos, do interesse da comunidade, e da necessidade de garantir a consecução das aprendizagens do currículo nuclear (*core curriculum*) nacional? Em que se vai investir mais numa primeira fase? E a seguir? Qual é e o que

inclui o projecto curricular da escola, como resultado dessas opções e prioridades? Como é que o Projecto Curricular da escola articula o *core curriculum* (estabelecido a nível nacional) com outros conteúdos por si escolhidos e relevantes naquela comunidade?

3. As aprendizagens: No quadro estratégico das ambições e prioridades definidas para a escola no seu todo, como vão os professores organizar-se, nas turmas, para conseguirem melhorar o nível e qualidade das aprendizagens (de acordo com as prioridades definidas) daqueles alunos? Com que materiais vão trabalhar além do manual, e, no manual, como planeiam ensinar os alunos a usá-lo? Que estratégias podem desenvolver em conjunto, preparando-as articuladamente entre as várias disciplinas (p.e. modos de ler um texto, como organizar uma síntese, como organizar as tarefas mentais necessárias para resolver um problema ou realizar uma tarefa)? Como ajudar os alunos a memorizar e a estudar?

4. Os métodos: Que decisões metodológicas diferentes tomar para cada turma ou cada grupo de alunos para que a sua aprendizagem se maximize? Em que casos e em que momentos, para cada turma, dar preferência à actividade grupal, à exposição, à pesquisa? Como organizar cada uma destas metodologias, na situação concreta de cada turma, para que os alunos retirem delas vantagem? Como fazer para que possam coexistir metodologias diferentes (p.e. atribuir mais tarefas de pesquisa, com material distribuído, a alunos que já estão à vontade na procura de informação, enquanto o professor se ocupa a explicar e apresentar informação básica a outro grupo para tarefa idêntica)?

5. Os modos de funcionamento e organização da escola e das aulas: Que modalidades organizativas do trabalho se podem melhorar na escola? Como estruturar tarefas diferenciadas e tarefas comuns para responder à diversidade dos alunos? Que funcionamento podem ter os conselhos de turma (Agrupados por conjuntos de turmas? Por espaços da escola?) e os conselhos escolares? Que organização dos tempos lectivos pode ser melhor para todas ou algumas turmas? (Agrupar horas em tempos mais longos? Estabelecer períodos mais curtos de trabalho mais intensivo? Agrupar os tempos de mais que uma disciplina e programar a sua utilização, por exemplo, em duas manhãs seguidas por semana? Em que circunstâncias é melhor estabelecer a aula como um fórum, dispondo as mesas em U? Ou não? Quando é melhor organizar pequenos núcleos de trabalho para três ou quatro alunos? Com que características e diferenças? Quando optar por trabalho de pares? Com que critérios organizar os grupos e os pares, conforme as tarefas? Como rentabilizar as aulas em formato expositivo (por exemplo, encarregando alunos de tarefas posteriores à exposição: pedir o registo de três ideias principais, o registo de n palavras novas e seu significado, pedir para preparar uma questão sobre o que o professor explicou, ou para dizer uns aos outros, depois, em pequenos grupos, o que cada um reteve da apresentação do professor e/ou as coisas que não percebeu, etc.).

6. A avaliação do resultado das opções tomadas: Que acham os professores das decisões que tomaram acerca das prioridades que estabeleceram, dos métodos que estão a usar, da organização da aula que estão a pôr em prática na turma X? Ao fim de um período determinado previamente, e de acordo com indicadores previamente acordados (resultados na avaliação da aprendizagem dos alunos, resultado na qualidade do ambiente de trabalho das aulas,

no interesse dos alunos, no bem-estar dos professores, na opinião dos alunos e dos pais, entre outros) que resultados há? Quais as práticas que já não são adequadas no momento, quais as que importa reforçar, que mudanças na organização face ao percurso já observado?

7.A informação e divulgação: Como dar conta deste resultado aos actores e à escola? Como informar os colegas, os órgãos de gestão, o público, os outros alunos, os pais dos alunos, das formas de trabalho seguidas que têm resultado melhor na turma *x* ou *y* (situações de divulgação, de debate entre professores, de relato através de jornal ou outras modalidades)?

Todos estes campos de incidência da gestão curricular são da responsabilidade de vários actores e correspondem a diversos níveis de decisão, que já foram sistematizados atrás. Assim, muitas das decisões atravessam, com pormenor diferente, os níveis de decisão *central, de escola, grupal e de professor*, assim como todos implicam a articulação do nível *peçoal e interpessoal* dos decisores. No quadro 2 tenta-se sistematizar esta multiplicidade de níveis que têm de ser correctamente articulados e trabalhados (e não simplesmente hierarquizados) para que deles resulte um projecto institucional consistente e não uma soma de decisões soltas. Não se incluíram as componentes pessoal e interpessoal porque atravessam todos os níveis descritos, conforme atrás foi explicitado.

A ênfase deste quadro – que simplifica, sem obviamente os esgotar, os campos de decisão que se cruzam e integram na gestão curricular de uma escola – centra-se na acção do professor, de que os restantes campos são enquadradores. De facto, pode conceber-se todo este processo sistémico, com outras entradas: por exemplo, partindo dos órgãos de gestão da escola. Contudo, a minha perspectiva é claramente no sentido de centrar a gestão curricular, assente nos pressupostos que aqui vêm

sendo equacionados, no reforço da profissionalidade e autonomia dos docentes. A dimensão organizacional é igualmente fundamental, mas requer e incorpora, necessariamente, uma aposta muito forte na reconstrução da imagem e da prática dos professores como profissionais.

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

Podem obter-se as mesmas aprendizagens traduzidas em competências pretendidas, com desenhos curriculares ou modelos organizativos dos saberes disciplinares completamente diferentes. O currículo – de um país, de uma escola, de uma turma – corporiza a opção organizativa e metodológica que se faz, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas. *O currículo assume assim um duplo significado* – é, por um lado, o *corpo de aprendizagens* que se quer fazer adquirir e é também *o modo, o caminho, a organização, a metodologia* que se põe em marcha para o conseguir. Entramos assim na dinâmica *currículo-desenvolvimento curricular* que, cada vez mais, se têm de analisar como um todo no que à *gestão* diz respeito.

Quadro 2: Níveis e campos de decisão curricular

	CENTRAL	INSTITUCIONAL (Escola/s)	GRUPAL (Órgãos intermédios da/s escola/s)	INDIVIDUAL (Professor)
1. As ambições da escola	Decisão quanto a: Função social e educativa da escola.	Decisão quanto a: Ambição distintiva da escola face ao seu contexto e aos alunos que serve.	Decisão quanto a: Propostas do que se considera dever constituir a ambição da escola.	Decisão quanto a: Propostas do que consideram dever constituir a ambição da escola.
2. As opções e prioridades	Decisão quanto a: Opções e prioridades curriculares a nível nacional (p.e. melhorar o desempenho na língua materna em 30% no sistema; ou dar prioridade à aprendizagem científica e tecnológica).	Decisão quanto a: Em que aspectos curriculares – <i>core curriculum</i> – investir mais, face às características e necessidades da população. – Que conteúdos de aprendizagem não contidos no <i>core curriculum</i> integrar e porquê?	Decisão quanto a: Prioridades nas aprendizagens para cada turma concreta e para cada campo do conhecimento (disciplinar ou não), de acordo com os modos de aprender dos alunos e as suas experiências e necessidades específicas.	Decisão quanto a: Prioridades na prática docente: – que tipo de abordagem escolher para os conteúdos de aprendizagem? – como organizar a sequência das actividades? – valorizando e sublinhando mais o quê e porquê?
3. As aprendizagens	Decisão quanto a: Competências à saída do sistema educativo; Corpo de aprendizagens requerido para o domínio dessas competências que devem ser adquiridas por todos os alunos.	Decisão quanto a: Competências e corpo de aprendizagens que devem ser adquiridas por todos os alunos da escola – sua organização. Áreas disciplinares e espaços de integração; outros espaços de aprendizagem (p.e. oficinas de práticas profissionais ou tradicionais). Oferta de aprendizagens em campos não cobertos pelo currículo nacional (p.e. música, artesanato, artes, estudos científicos vários, voluntariado social, etc.).	Decisão quanto a: Estruturação e organização conjunta (por turma) das aprendizagens a conseguir na turma. Aspectos a trabalhar em conjunto, áreas a aprofundar, processos a acentuar em todas as disciplinas e outras áreas curriculares. Materiais de apoio curricular a utilizar e a produzir – manuais e outros. Actividades de aprendizagem a realizar por conjuntos de professores. Programação e organização de espaços e tempos.	Decisão quanto a: Modo de organizar a aprendizagem – no tempo e campos a cargo de cada professor ou nos espaços e tempos conjuntos em que participa. Materiais de apoio curricular a utilizar e a produzir – manuais e outros.

4. Os métodos	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Filosofia e metodologias de ensino que se valorizam face às competências socialmente necessárias.</p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Filosofia e metodologias de ensino que a escola privilegia em função dos valores que assume como sua proposta educativa.</p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Métodos de trabalho a adoptar com cada turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> – critérios de adequação aos alunos em presença; – acerto de metodologias transversais aos vários campos de aprendizagem. 	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Operacionalização/concretização de métodos de trabalho a adoptar com cada turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> – critérios de adequação/diferenciação face aos alunos em presença.
5. Os modos de funcionamento e organização da escola e das aulas	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Princípios orientadores das opções organizativas das aprendizagens.</p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Opções organizativas da escola, em termos de enquadramento das actividades de aprendizagem.</p> <p>Princípios enquadramentos das opções organizativas do trabalho dos professores das turmas – balizas (p.e. duração máxima e mínima de tempo lectivo; possibilidades de trabalho conjunto num mesmo espaço até que limite).</p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Opções organizativas do trabalho em cada turma – modos de articular com o funcionamento global.</p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Opções organizativas para o trabalho de cada turma ou grupo de alunos.</p> <p>Programação de actividades, sua sequência, previsão de simultaneidade e complementaridade de tarefas para vários grupos de alunos.</p> <p>Planificação do uso da exposição e síntese do professor – sua exploração didáctica.</p>
6. A avaliação do resultado das opções tomadas	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Avaliação das aprendizagens do <i>core curriculum</i> conseguidas a nível nacional através de instrumentos externos adequados.</p> <p>Reformulação do <i>core curriculum</i> quando se revele inadequado, ou insuficiente, ou rígido, face às necessidades de formação dos cidadãos.</p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Avaliação das aprendizagens propostas no projecto curricular da escola (interna e externa).</p> <p>Construção de instrumentos de avaliação adequados.</p> <p>Avaliação do trabalho curricular desenvolvido nas turmas, nos órgãos intermédios e nos órgãos de gestão.</p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Avaliação do processo de trabalho colaborativo dos professores de cada turma e dos órgãos de gestão intermédia.</p> <p>Avaliação da melhoria de aprendizagem conseguida face às estratégias de trabalho utilizadas.</p> <p>Eventual reformulação, após análise dos resultados.</p>	<p>Decisão quanto a:</p> <p>Avaliação da melhoria de aprendizagem conseguida face às estratégias de trabalho utilizadas.</p> <p>Eventual reformulação, após análise dos resultados.</p> <p>Instrumentos de avaliação a utilizar face às competências visadas.</p>

Colocada a análise no plano da ciência curricular, todas as dimensões de organização, desenho ou estrutura curricular são apenas *instrumentais* em relação ao *currículo que pretendemos gerir*. Isso não reduz a sua importância, mas alerta-nos para o risco de confundir o essencial com o acessório, a forma com o conteúdo ou a gestão curricular com a arrumação de áreas na semana e de aulas nos trimestres.

- O que está em causa quando se trata de gestão curricular é a resposta à pergunta: *Como se vai fazer e porquê para conseguir, com sucesso, que os alunos aprendam o que se optou por integrar no currículo da escola?*

A gestão curricular é, assim, uma estratégia para a eficácia – com maior ou menor nível de sucesso. A eficácia é que é sempre aferida por referência a critérios externos, resultantes do que, em cada época, se valoriza socialmente e se espera que seja conseguido pelo investimento – bem sucedido – na escola.

Até há duas ou três décadas, o modelo de gestão curricular que se praticava na escola – e que é ainda o que subsiste, com os problemas que se conhecem – parecia aceitavelmente eficaz para os fins socialmente pretendidos. Mas hoje os sinais de desajuste crescem todos os dias, e podem corporizar-se no mal-estar dos professores e escolas e nos dois problemas recorrentes do sistema: o *insucesso e a indisciplina*, para usarmos os termos da linguagem corrente. Esses são alguns dos indicadores de que estamos perante uma situação nova, que exige organizar e gerir de outro modo o currículo escolar, para superar esses problemas que, de outro modo, se multiplicam e se auto-alimentam no próprio sistema.

É assim que o currículo escolar tenderá a incluir cada vez mais, por força de pressões sociais e dinâmicas históricas já descritas, que seria ilusório imaginar que controlamos a partir da escola, dois tipos de “conteúdos curriculares”: (1) as *competên-*

cias cognitivas – o conhecimento de todo o tipo e os *mecanismos que a ele dão acesso e permitem usá-lo*, e (2), por outro lado, as *competências de convivência e colaboração social* indispensáveis ao equilíbrio da vida colectiva. A consecução destes dois tipos de aprendizagens determinará cada vez mais o sucesso dos indivíduos na vida pessoal e social ou a sua exclusão social com todos os custos que lhe estão associados.

Na prática dos docentes e das escolas, trata-se de gerir e organizar o currículo, decidindo sobre os campos já enunciados (Quadro 2) e operacionalizando os *comos* dessas decisões no quadro de cada organização escolar concreta. É acerca do *como* que, na secção seguinte, se procuram concretizar alguns cenários ficcionados e pôr à consideração possibilidades de concretizar a gestão curricular aos vários níveis descritos.

Situação: EB 2,3 em cidade dos arredores de Lisboa^(a).

Era a primeira reunião do conselho pedagógico do ano lectivo. A nova presidente do conselho começou por dar conta dos níveis de aprovação dos alunos no ano anterior que eram melhores que em anos anteriores. Um primeiro ponto da agenda referia-se, aliás, ao balanço da actividade da Escola no mesmo ano.

**Gestão curricular
em situação**

No primeiro ponto foi realçado pelo conselho directivo o melhoramento global do funcionamento da Escola no último ano: a cantina passara a funcionar, havia mais oito funcionários nos pavilhões, tinha sido feita uma festa de fim

^(a) Situação inteiramente ficcionada, embora assente na reconversão de algumas situações parcelares observadas.

do ano, aberta a todos os pais, e que fora muito apreciada. Não havia situações de professores por colocar. Tudo parecia, portanto, ir correr bem. Tratava-se de agendar o calendário de actividades para o ano a iniciar-se, que serviria de base ao plano de actividades a integrar no PEE (Projecto Educativo de Escola).

Um dos delegados que era novo na escola e formado há pouco tempo, perguntou quais eram as “metas estratégicas” do plano educativo da escola e quais tinham sido os níveis de sucesso de aprendizagem dos alunos – na sua disciplina e no geral. Gerou-se um certo mal-estar e ficou a impressão de que vinha ali um colega daqueles que gostam de mostrar que sabem muito, mas depois, na prática, não fazem nada... Sussurros vários na sala...

A presidente do conselho, também levemente irritada, sugeriu ao colega a leitura do PEE (Projecto Educativo de Escola) no que se referia aos objectivos e aconselhou que fosse consultar as pautas e actas do ano anterior para os resultados. Sublinhou que, talvez, pela sua inexperiência, ele não soubesse que naquela escola havia uma população muito problemática e que ter conseguido o que já tinham feito constituía um considerável sucesso.

O professor novo apercebeu-se que não fora muito bem acolhido na sua pergunta (para ele inocente) e, já depois do conselho, com alguns colegas do seu grupo e das suas turmas, perguntou se tinha sido inconveniente... E preparou-se para ficar calado nas próximas vezes...

Quando o novo professor se dispôs a fazer a leitura do PEE deu-se conta que nenhum colega do seu grupo o tinha lido ou conseguia dizer-lhe o que lá figurava. Dois outros colegas, um pouco tocados por terem sido apanhados “em branco” dispuseram-se a perder uma tarde com ele a ver o PEE de maneira informal. E encontraram um conjunto de objectivos muito gerais e correctos, que apontavam, por exemplo, para “promover o desenvolvimento integral do aluno” e “criar uma escola aberta à comunidade”. Da conversa entre os três resultou darem-se conta de que:

- *estes objectivos ou metas, sem dúvida desejáveis, não apontavam para qualquer especificidade da população daquela escola – podiam formular-se para todas. Onde estavam as finalidades para responder aos problemas da tal população muito problemática?*
- *o PEE propunha numerosos princípios de acção; mas não continha nenhuma visão estratégica, isto é, não se propunha alcançar, no seu prazo temporal de três anos, nenhuma mudança traduzida em alterações objectivas da situação; não concretizava as prioridades nem a ambição: o que queriam que estivesse conseguido daí a três anos, face à situação que tinham?*
- *A esse propósito, o novo professor perguntou quais eram os tais problemas da população já que o documento não lhe dava grandes pistas: indicava que se tratava de “uma população de nível socioeconómico desfavorecida, com muitos alunos com dificuldades de aprendizagem”. Em que se manifestava a*

Definir metas de desenvolvimento do currículo

**Caracterização/
/diagnóstico**

dificuldade? Com que métodos ensinavam os professores? Tinham esses métodos em conta a compreensão e a linguagem que os alunos possuíam? Que recursos humanos e materiais eram mais adequados à situação? Tinha sido feita – ou propunha-se fazer – alguma intervenção para enriquecer, por exemplo, o seu domínio da língua e da expressão escrita? Como escolhiam os materiais para as aulas?

Os colegas informaram-no – e tomaram consciência – de que pouco disto estava previsto, embora se dissesse no PEE “que a escola privilegiaria metodologias respeitadoras da diferença e adequadas aos interesses dos alunos, por exemplo, através de actividades mais ligadas à vida prática”.

Essa discussão levantou outra questão ao professor recém-chegado – que queria dizer “adequar aos interesses dos alunos”? Não lhes proporcionar senão aquilo que eles já conheciam e faziam? Ou partir desses interesses para construir novo conhecimento? Nesse caso, como? Dando as aulas de que forma? Pondo os alunos a realizar que tipo de tarefas? Com que acompanhamento? Com mais do que um professor a trabalhar em conjunto? Organizando tarefas específicas e estudo orientado com grupos de alunos na turma?

Os professores deram conta de que, como os interesses dos alunos eram muito restritos, desenvolviam-se apenas aprendizagens muito elementares – os famosos “objectivos mínimos” – em conjunto com um número muito elevado de

**Adequação e
diferenciação
curricular**

alunos remetidos para apoios educativos – eram a panaceia mais usada para “diferenciar” e “adequar” –, mas permanecia o baixo nível linguístico, cognitivo e comunicativo, científico e cultural, que bem intencionadamente se pretendia combater...

As alegadas “actividades práticas” distanciavam cada vez mais os alunos da melhoria da sua aprendizagem global, porque não eram utilizadas nem mobilizadas para as aprendizagens no seu conjunto.

Por exemplo, tinha sido previsto um clube de olaria, que permitia a interacção com profissionais fora da escola e a preservação da cultura local – o que era excelente. Mas nada do que aí faziam (saberes, processos, aplicação de conhecimentos, resolução de problemas, história e evolução das técnicas, desenvolvimento da criação estética, relação forma/função, apresentação e descrição do trabalho feito) tinha sido transferido e aprofundado para as áreas disciplinares – que, no essencial, se baseavam no manual e na exposição do professor para o conjunto da turma.

O professor novo lembrou-se então de ir, tal como lhe fora aconselhado, consultar algumas pautas e actas do ano anterior, no que os colegas, já um tanto enervados, o acompanharam. E os resultados, em notas, não eram de facto assim tão maus... Menos de 15% de reprovações (em anos anteriores tinham já chegado aos 30)... mas uma percentagem de 40% dos alunos não seguia depois do 9.º ano e havia um abandono

A falta de gestão curricular

As contradições da gestão curricular que (não) se faz

também elevado... Contudo, os professores da escola achavam que aquele nível de aprovações era resultado de se exigir apenas os mínimos... daí a maioria não estar em condições de prosseguir a sua aprendizagem escolar nem de entrar numa via profissional.

O colega novo estava a ficar baralhado...

Pensaram então em fazer um pequeno documento com as questões que tinham ali identificado e discuti-lo no conselho do departamento a que pertenciam e nos conselhos das turmas de que eram professores. Em duas das turmas e no departamento houve receptividade e realizaram-se sessões de discussão das questões identificadas.

Diagnosticar e analisar para poder gerir

Iniciou-se assim um processo que conduziu a repensar todo o trabalho dessas turmas. Do trabalho desenvolvido destaca-se:

Gestão curricular em acção

- *identificação de **duas** metas prioritárias (em termos curriculares, i.e., de aprendizagens) para aquelas turmas;*
- *caracterização dos modos de trabalhar na aula (por parte do professor) que resultavam melhor com diferentes grupos de alunos;*
- *organização das aulas de acordo com esses processos (que incluíam explicação muito detalhada pelo professor à turma e a sub-grupos, articulado com tempos de trabalho autónomo de grupos heterogéneos de alunos sobre materiais preparados para o efeito pelos professores, com supervisão do professor e/ou de outros alunos);*
- *estabelecimento de prioridades nos conteúdos de todas as disciplinas;*

- *marcação de uma tarde por semana, no dia que tinham livre, para trabalho conjunto de pequenos grupos de alunos com grupos de professores em torno de uma questão colocada pelos alunos (exemplos de questões, postas numa das turmas: “Como é que se escreve um livro?”; “Como se constrói um computador?”; “Como vivem as pessoas em regiões desérticas?”; “Pode prevenir-se um terramoto?”; “Quando é que começou o futebol?”); de cada questão partia uma pesquisa orientada que depois se desenvolvia nas várias disciplinas e/ou no dia de trabalho conjunto da semana seguinte;*
- *listagem de indicadores de aprendizagem avaliados com muita regularidade e que também serviam de base aos testes de fim de período;*
- *inclusão, na avaliação dos alunos em cada disciplina (algumas vezes agrupando mais que uma disciplina), de uma pequena tarefa escolhida pelo aluno, discutida com o professor e apresentada à turma (exemplo, em geografia, um aluno fez um mapa dos passeios mais interessantes na zona, outro construiu um instrumento de medição, outro preferiu escrever uma pequena história do terreno onde está a escola...).*

Das medidas lançadas começaram a resultar mudanças visíveis no rendimento da aprendizagem dos alunos. Os professores sentiram então necessidade de criar alguns instrumentos para controlar o processo e avaliar o seu resultado. Com pouco tempo disponível – e outras turmas que mantinham no modo de gestão anterior –

Avaliar resultados/reformular

que mantinham no modo de gestão anterior – cada um responsabilizou-se por construir uma proposta de instrumento simples para os seguintes aspectos:

- Registo de métodos de ensino utilizados e organização do trabalho – descrição, desenvolvimento e avaliação do resultado.*
- Registo/apreciação de melhorias observadas por turma.*
- Registo/apreciação do trabalho conjunto dos professores por turma.*

Estes instrumentos foram discutidos no conselho de turma e aplicados ao longo do ano.

Os testes de final de período foram idênticos aos habituais, mas a sua elaboração foi precedida de discussão no conselho de turma, quanto às prioridades conjuntas que tinham estabelecido (uma delas, o investimento na melhoria da expressão e organização do pensamento, com estratégias adequadas em cada área disciplinar, foi incorporada nas questões que os testes – ou outras modalidades de avaliação – colocavam).

Os órgãos de gestão foram informados deste processo e receberam um relatório em Janeiro e outro em Abril. Perante o interesse do que estava a ser feito, foi proposta pela presidente do Conselho Pedagógico a reformulação do Projecto Educativo, orientando-o numa perspectiva de gestão curricular orientada para prioridades a definir face à população da escola.

**Comunicação/
circulação de
informação**

Decidiu-se, a partir de Maio, envolver todos os órgãos intermédios nesta discussão, através de pequenos grupos de trabalho constituídos por professores das turmas e um professor de cada Conselho de Turma e de cada departamento.

Redefinição do Projecto Educativo/Curricular da escola – envolvimento dos actores

Esses grupos realizaram algumas leituras, a partir da formação que todos os docentes tinham frequentado em cursos diversos – em articulação com os professores que tinham desenvolvido o processo. Foi ainda desencadeado o contacto com um docente/investigador de uma instituição de formação que acompanhou o trabalho e ajudou a orientar algumas leituras e a análise da situação.

Como documento base, resultante dessa discussão, foi aprovado um guião para a construção do projecto curricular da escola (Guião para projecto curricular de escola – Anexo 1).

Os professores envolvidos prepararam um plano de formação a nível da escola centrado na gestão curricular, que será sujeito a discussão e aprovação em Conselho Pedagógico (Proposta de Formação – Anexo 2).

E a formação?

Anexo 1 – GUIÃO PARA PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

1. Definição clara da ambição estratégica que estrutura o projecto (em termos da especificidade da oferta face à população).
 - 1.1. Que pretende a escola alterar no período do projecto?
 - 1.2. Em que direcção e em que campos vai investir especialmente?
2. Indicação clara de algumas opções e prioridades curriculares (2/3) traduzíveis em melhoria das aprendizagens (cognitivas, sociais, metodológicas, etc.).
3. Explicitação das aprendizagens específicas que esta escola pretende integrar no currículo nacional.
4. Indicação clara da concretização de estratégias previstas – Como vão fazer?
 - 4.1. a nível da escola e das aulas, no plano curricular;
 - 4.2. a nível organizativo/funcionamento;
 - 4.3. a nível dos espaços e dos tempos;
 - 4.4. a nível do trabalho conjunto dos professores;
 - 4.5. a nível de formação – interna e externa.
5. Previsão de resultados esperados em termos de melhoria da aprendizagem dos alunos.
6. Previsão/explicação dos mecanismos de avaliação/verificação/controlo:
 - 6.1. dos processos desenvolvidos;
 - 6.2. dos resultados da aprendizagem;
 - 6.3. das práticas dos docentes.
7. Calendarização de tempos e modos de apreciação e reformulação do desenvolvimento do projecto – previsão dos intervenientes.

Anexo 2 – PLANO DE FORMAÇÃO**1.ª VERTENTE – Interformação**

1. Actividades de formação periódicas relativamente ao processo de gestão curricular de cada turma, a dinamizar pelos próprios professores envolvidos, em regime rotativo.

Áreas Possíveis:

- Análise de uma das dimensões que está ser trabalhada na turma.
- Aprofundamento de uma das estratégias de ensino que está a ser usada.
- Análise dos modos de avaliação.
- Discussão do processo de trabalho entre os professores – sistematização dos ganhos e dificuldades.

Divulgação – Produção de pequenos artigos ou quadros-síntese que possam circular policopiados. Possibilidade de publicação em revistas educacionais.

2.ª VERTENTE – Formação interna

1. Programação de acções de formação temáticas a cargo de professores da escola – abertas a todos os colegas ou a núcleos mais restritos, ou alargadas a outras escolas:

1.1. no campo das ciências da educação;

1.2. nas áreas científicas ligadas às disciplinas curriculares;

1.3. em domínios culturais, artísticos e científicos não directamente ligados às disciplinas curriculares.

2. Organização interna de formações, em voluntariado, com estrutura de círculo de estudos ou oficina, para acompanhar grupos envolvidos na gestão curricular (incidência sobre aspectos particulares ou globais) – supervisionado por um ou dois professores da escola e/ ou com apoio de um investigador externo.

Divulgação – Produção de pequenos artigos ou quadros-síntese que possam circular policopiados; Possibilidade de publicação em revistas educacionais.

3. Criação da prática de sessões informais (por exemplo, no dia 1 de cada mês, ou com outra periodicidade) de discussão de artigos recentes, documentos internacionais ou um livro recente – apresentação e moderação por um docente que tenha escolhido a publicação para o debate.

3.ª VERTENTE – Formação externa

1. Levantamento de campos temáticos ou problemas suscitados pelo desenvolvimento do trabalho curricular da escola:
 - 1.1. convite a especialistas para sessões e para dinamização de debates;
 - 1.2. organização de um ou dois cursos por ano sobre um tema (possibilidade de jornadas de verão).
2. Institucionalização da figura do “amigo crítico” – investigador – formador externo a trabalhar com a escola (ou com grupos restritos) no acompanhamento informal da sua actividade.
3. Criação de condições para que um número de docentes por ano possa frequentar formação fora da escola (pós-graduada).

Reflexão sobre a situação em termos de gestão curricular

A situação descrita, sendo obviamente apenas um exercício ficcionado, permite contudo estabelecer proximidades com as situações reais. Podem identificar-se nesta situação os elementos essenciais das decisões que caracterizam um processo de gestão curricular, aos vários níveis de decisão dentro da escola, nomeadamente:

A) Decidir o quê – como – com quem?**Exemplos:****■ A nível da escola**

Os órgãos directivos propuseram o primeiro PEE.

Os órgãos intermédios aceitaram essa versão.

Alguns órgãos intermédios decidiram tomar iniciativas específicas.

Dois conselhos de turma e um conselho de departamento tomaram a decisão de discutir a proposta de um grupo informal de professores.

Os mesmos órgãos decidiram modificar a gestão do currículo nessas turmas.

O Conselho Pedagógico decidiu, com base na acção desses conselhos de turma e de um grupo informal de professores, desencadear um processo de reformulação do projecto educativo/curricular da escola.

■ A nível da turma

Tomaram-se decisões quanto a:

- metodologia de trabalho nas aulas;
- programação e realização do trabalho dos professores;
- organização do tempo e do espaço;
- formas de avaliação dos alunos;
- avaliação do trabalho realizado pelos professores.

■ A nível do professor

Cada professor decidiu:

- o modo de estruturar o trabalho da sua área:
 - como organizar, com colegas, o tempo semanal conjunto;
 - os processos diferentes para grupos de alunos em momentos diferentes;
 - a organização dos grupos ou dos pares para as diferentes tarefas;
 - a utilização e rentabilização dos momentos de exposição.
- o tipo de materiais curriculares que usava e que propunha aos alunos:
 - o que utilizava dos manuais e como.

B – Definir metas de desenvolvimento do currículo***Exemplos:*****■ A nível da escola**

Os órgãos directivos definiram as metas do 1.º PEE.

Os órgãos directivos definiram as metas do futuro PEE, com uma lógica curricular.

Alguns conselhos de departamento e de turma definiram aprendizagens transversais a priorizar.

■ A nível da turma

Os conselhos de turma definiram as metas prioritárias para as turmas.

■ A nível do professor

Os professores definiram as aprendizagens essenciais que pretendiam para aquelas turmas e alunos nas suas áreas e face às metas definidas.

C – Prever as estratégias a desenvolver para as metas visadas**Exemplos:****■ A nível da escola**

Os órgãos directivos previram uma forma de concretizar o PEE no início do ano, tendo como estratégia a sua elaboração pela direcção e aprovação pelos órgãos da escola.

Os órgãos directivos modificaram o PEE, utilizando como estratégia o debate e discussão de propostas em grupos de trabalho articulados com os órgãos de gestão intermédios (conselhos de departamento e conselhos de turma).

■ A nível da turma

Os dois conselhos de turma programaram um modo de funcionamento colaborativo – actividades conjuntas semanais, prioridades transversais, preparação do tipo de avaliação e dos aspectos sobre que incidiria.

Cada um dos dois conselhos de turma programou estratégias de ensino conjuntamente, que consideraram adequadas aos modos de aprender dos alunos concretos de cada turma.

■ A nível do professor

Cada professor organizou diversas estratégias de ensino – exposição estruturada por parte do professor e depois trabalhada pelos alunos; organização de tarefas orientadas para diferentes grupos; preparação de trabalho com outros professores para a tarde conjunta –, correspondendo à finalidade de *adequar o ensino ao modo de aprender* melhor por parte de grupos diferentes de alunos.

D – Avaliar a aplicação e o resultado do que se decidiu – analisar, reflectir, identificar, fundamentar***Exemplos:*****■ A nível da escola**

Todo o processo de concepção do PEE foi alterado a partir da análise dos resultados de um pequeno grupo de turmas e da reflexão, fundamentação e resultados das decisões por eles tomadas.

■ A nível da turma

Os conselhos de turma analisaram, em reuniões para o efeito, os resultados das várias estratégias que estavam a usar e foram ajustando a sua aplicação em momentos e situações diferentes.

Os conselhos de turma produziram relatórios analíticos e avaliativos do seu trabalho com os alunos.

■ ***A nível do professor***

Cada professor criou instrumentos simples de verificação da eficácia das estratégias e da sua organização da aula e aplicou-os.

Cada professor registou a sua avaliação do resultado das estratégias usadas.

E – Redefinir estratégias e metas

Exemplos:

■ ***A nível da escola***

A reformulação do processo de construção do projecto educativo/curricular da escola e do seu conteúdo, metas e estratégias.

■ ***A nível da turma***

A redefinição de estratégias curriculares e de modos de colaboração dos professores ao longo do trabalho.

O alargamento das metas da sua acção, propondo ao órgão de direcção a sua análise nas outras turmas e órgãos da escola.

■ ***A nível do professor***

A reformulação de métodos e abordagens que estava a utilizar, conforme a avaliação da resposta dos alunos, ao longo de todo o processo.

Situações para análise e discussão em contexto de auto e inter-formação

A desmontagem e debate de situações simuladas como a que se apresentou pode proporcionar uma forma dinâmica de reflexão e aprofundamento das questões da gestão curricular. Podem, a partir de situações deste tipo, gerar-se situações de formação na escola, despoletando a reflexão conjunta e encaminhando para a fundamentação teórica e bibliográfica indispensável.

Nesse sentido, enunciam-se a seguir algumas situações – a par de outras que os professores queiram utilizar – para o seguinte exercício formativo:

Conceber e debater um projecto curricular para uma situação**Quadro 3: Guião da actividade de formação/reflexão –
construção do projecto curricular**

1. Caracterizar/construir em mais detalhe a situação escolhida.
2. Prever:
 - 2.1. A ambição fundamental da/s escola/s.
 - 2.2. As prioridades para um período de tempo a definir.
 - 2.3. As estratégias organizativas e de ensino.
 - 2.4. A previsão dos resultados observáveis que se esperam.
 - 2.5. Os papéis de todos os actores nos processos de decisão e implementação.
 - 2.6. O diagnóstico das possibilidades da/s escola/s e sua rentabilização.
 - 2.7. Outros recursos e modos de os mobilizar.
 - 2.8. Avaliação do processo e dos resultados – previsão de instrumentos.
 - 2.9. Comunicação dos resultados e divulgação do conhecimento produzido no processo.

Quadro 4: Situações sugeridas – para elaboração de projecto curricular

<p>SITUAÇÃO A – Escola secundária com resultados muito fracos no 12.º ano nas disciplinas da área científica. Mal-estar dos pais. Muitos alunos a mudar para outras escolas.</p>
<p>SITUAÇÃO B – Agrupamento de escolas de 1.º ciclo de 1 lugar, em zona rural. Elevado abandono para ir trabalhar no campo. Desinteresse da comunidade e alunos pela escola.</p>
<p>SITUAÇÃO C – EB 2,3, com 2 500 alunos, em zona periférica de grande cidade. População predominante de bairros degradados que não domina o Português. Taxas muito elevadas de reprovação.</p>
<p>SITUAÇÃO D – EB1 em zona muito isolada, em que a maioria dos alunos do 9.º ano não prossegue estudos. Mobilidade intensa dos professores.</p>

Perfil de competências de gestão curricular

A evolução da escola e dos sistemas educativos que caracteriza o tempo actual, no sentido de um maior poder decisório e da consequente maior responsabilização das escolas e professores na gestão educativa e curricular implica o reforço de competências de gestão para os profissionais docentes. Tais competências fazem parte do exercício da profissão, mas assumem maior relevo pelo alargamento dos campos de decisão que a centralidade da escola exige.

Tais competências, no que à actividade do docente se refere, podem sumariar-se no seguinte *perfil/síntese*:

1. *Analisar/diagnosticar situações de alunos no que se refere às suas formas e condições de aprendizagem.*
2. *Analisar / confrontar crítica e fundamentadamente opções quanto aos conteúdos de aprendizagem curricular:*
 - 2.1. *a nível nacional e global;*
 - 2.2. *a nível de cada contexto escolar e individual.*
3. *Ter uma visão prospectiva dos fins da educação escolar face às dinâmicas sociais.*
4. *Estabelecer metas prioritárias e operacionalizar a sua concretização.*
5. *Tomar decisões fundamentadas quanto aos conteúdos de aprendizagem curriculares.*
6. *Tomar decisões fundamentadas quanto às metodologias de ensino adequadas à consecução da aprendizagem de diferentes alunos.*
7. *Organizar as actividades e metodologias de forma adequada.*

8. *Gerir os tempos e os espaços – individual e colaborativamente.*
9. *Prever o desenvolvimento da sua acção com rigor e flexibilidade.*
10. *Avaliar resultados das decisões curriculares tomadas.*
11. *Ajustar e redefinir o processo e os conteúdos da aprendizagem.*
12. *Funcionar colaborativamente com os seus pares quanto às decisões e práticas curriculares.*

Formação para a gestão curricular

Se tomarmos este perfil como referente, podemos perguntar-nos qual a formação de que os professores precisam para desempenharem a sua profissão com o domínio destas competências, onde e como se adquirem? Quem forma para elas?

Mas também poderemos questionar no sentido inverso: será possível ser professor e não dominar estas competências? Não as exercemos todos, em maior ou menor grau, com maior ou menor consciência de o fazer?

Naturalmente, o exercício profissional numa perspectiva de gestão da acção curricular implica que a formação dos docentes (inicial e contínua) se oriente no sentido dessa filosofia e que integre determinadas áreas de conhecimento, como Teoria das Organizações, Gestão Estratégica, Teoria e Gestão Curricular, entre outras. Mas essas áreas já existem nos planos de formação inicial de muitas instituições; numerosos professores já frequentaram muitas acções de formação nesses domínios ou muito próximos. E, contudo, essa formação, que é fundamental, não garante, por si, a autonomia crescente do profissional neste domínio.

Toda e qualquer formação extrínseca não atinge a mudança de práticas se não for apropriada pelos próprios no seu trabalho conjunto face às situações. O conhecimento teórico é base fundamental, mas muito mais essencial é utilizá-lo para aprender a *teorizar as situações*, a *produzir e reconstruir conhecimento* a partir delas. Caso contrário, o conhecimento permanece como informação inerte e não se transforma num “saber em uso”, corporizado em competências de acção e reflexão.

Como se procurou sugerir no exemplo de plano de formação que se esquematizou atrás para uma situação simulada (Vd. pág. 59), a formação para um desempenho profissional auto-formativo tem de ser parte integrante desse desempenho, incorporando obviamente a mobilização de saberes e agentes muito diversos.

Nesse sentido, a formação “para” a gestão curricular não se entende como um corpo de conhecimentos a “acrescentar” à formação dos professores. Trata-se de alterar um modo de funcionar na relação dos profissionais com o seu trabalho no quadro de instituições que evoluem para outros tipos e modos de organização.

Assim, a formação relativa à gestão curricular em contexto organizacional terá sempre que ser *uma formação gerada e gerida no quadro do trabalho dos profissionais*. Os processos formativos são, assim, um dos elementos constitutivos dos próprios processos de gestão curricular desenvolvidos em cada escola, por cada grupo de professores, por cada professor.

LEITURAS ORIENTADAS FORMAÇÃO E INTERFORMAÇÃO NA ESCOLA

Indicam-se a seguir algumas obras para apoio de possíveis actividades de inter e autoformação. Estas leituras foram seleccionadas da bibliografia da área, que pode ser consultada na secção final. Escolheram-se na perspectiva de poderem ser um ponto de partida para a reflexão e posterior aprofundamento.

Dessas obras (livros, brochuras, artigos), que apenas se indicam a título exemplificativo – *Quadro 5*, poderão ser seleccionados textos para trabalhar e debater, mais ou menos extensos, conforme a opção e o interesse específico dos professores envolvidos numa situação de formação e gestão curricular contextualizada. No *Quadro 6* enumeram-se algumas possibilidades de desenvolvimento de trabalho formativo e de reflexão sobre os textos.

**Quadro 5: Selecção de algumas leituras para trabalho de formação
(Vd. Bibliografia para outras escolhas)**

OBRAS/Textos	ÊNFASES
SKILBECK, M. (1994). "The core curriculum". <i>The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century</i> , pp. 95-100. Paris: OECD Documents. (Tradução disponível in <i>Reflexão Participada sobre o Currículo do Ensino Básico, Doc. 4. DEB: 1996</i>).	Política curricular. Currículo, sociedade e gestão. Currículo nacional/currículo de escola.
ZABALZA, M. (1992a). "Do currículo ao projecto". In CANÁRIO, R. (org.) <i>Inovação e Projecto Educativo de Escola</i> , pp. 17-55. Lisboa: Educa.	Currículo nacional e projecto curricular de escola.
ALARCÃO, I. (1998). "Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje". <i>Aprender, Revista da ESE de Portalegre</i> , n.º 21, Novembro, pp. 46-50.	Formação de professores e currículo.
ROLDÃO, M. C. (1998). "Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada". <i>Revista da ESE</i> , 9, nova série, pp. 79-87.	Profissão docente e competências de gestão curricular.
ALONSO, L. et al. (1995). <i>A Construção do Currículo na Escola: uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> . Porto: Porto Editora.	Gestão curricular em contexto.
ROLDÃO, M. C. (1995). "Ensinar a quem? O problema da diversidade e o conceito de adequação curricular". <i>Ensinus</i> , 5, 2-4, Outubro.	Gestão do currículo: diferenciação e adequação curricular.
ROLDÃO, M. C. (1995). "O director de turma e a gestão curricular". <i>Cadernos de Organização e Gestão Escolar</i> , n.º 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.	Gestão curricular a nível de turma.
VARELA DE FREITAS, C. (1997). "Gestão e avaliação de projectos nas escolas". <i>Cadernos de Organização e Gestão Escolar</i> , n.º 7. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.	Avaliação de projectos e currículo.

Quadro 6: Guião de sugestões para interformação com base em leituras seleccionadas

Identificação do Texto: Autor/es: (Informações sobre a sua obra)	Trabalho sobre o texto – Sugestões
	<p>Leitura prévia pelos participantes.</p> <p>Apresentação breve, por um ou dois dos elementos do grupo.</p> <p>Identificação de conceitos-chave.</p> <p>Pontos críticos – discussão do ponto de vista dos leitores.</p> <p>Identificação de situações da prática docente relacionadas com o tema – discussão das implicações.</p> <p>Outros autores com que se pode relacionar/contrapor.</p> <p>Aspectos do currículo que podem ser debatidos a propósito – escolher dois para trabalho no grupo de professores.</p> <p>Situações da prática profissional que podem discutir-se com o contributo do texto – escolha de uma para análise.</p> <p>Questões para desenvolver em formação (círculos de estudo, autoformação, interformação com professores da escola, sessões sobre um ponto específico do tema, outras).</p> <p>Programação de sessões para discutir as implicações da passagem destes princípios à acção concreta na escola.</p> <p>Preparar uma sessão para novos professores com base neste texto (articulado com outros).</p>

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (1998). “Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje”. *Aprender, Revista da ESE de Portalegre*, n.º 21, Novembro, pp. 46-50.
- ALONSO, L. et al. (1995). *A Construção do Currículo na Escola: uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- ALONSO, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- APPLE, M. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- APPLEBEE, A. (1996). *Curriculum as Conversation – Transforming Traditions of Teaching and Learning*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BARROSO, J. (1995). “Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola”. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, n.º 1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, R. (1992) (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (1995). “Gestão da escola – como elaborar o plano de formação?”. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, n.º 3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- CARRILHO RIBEIRO, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- CLARK, C., et al. (1999). “Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the “inclusive school””. *British Educational Research Journal*, 25, n.º 2, pp. 157-176.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: ME-DEB.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: ME-DEB.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: ME-DEB.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: ME-DEB.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *Fórum – Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: ME-DEB.
- ESTÊVÃO, C. (1998). “Gestão estratégica nas escolas”. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, n.º 9. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FERREIRA, J. B. (1996). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico – a Sequencialidade de Objectivos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de doutoramento.
- FORMOSINHO, J. (1991). “Currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único”. In F. Machado e M. F. Gonçalves (eds.), *Curriculum e Desenvolvimento Curricular*. pp. 262-267. Porto: Edições ASA.
- FÉLIX, N. e ROLDÃO, M. C. (1996). *Dimensões Formativas da História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MACEDO, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- GIMÉNO SACRISTÁN, J. (1994, 4.^a ed). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GOODSON, I. (1988). *The Making of Curriculum*. London: Falmer Press.
- GOODSON, I. (1999). “The educational researcher as a public intellectual”. *British Educational Research Journal*, 25, n.º 3, pp. 277-297.
- LOPES DA SILVA, M. I. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes*. Lisboa: IIE.
- MIGUÉNS, M., SERRA, P., SIMÕES, H. e ROLDÃO, M. C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico – Ciências da Natureza*. Lisboa: IIE – Instituto de Inovação Educativa.
- NÓVOA, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF.
- NÓVOA, A. (1991) (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- OECD (1994). *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century*. Paris: OECD Documents.
- OECD (1998). *Making the Curriculum Work*. Paris. OECD/CERI.
- OECD (1998). *Innovating Schools*. Paris. OECD/CERI.
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1997) *Construire des Compétences dès l'École*. Paris: ESC.
- POMBO, O., GUIMARÃES, H. e LEVY, T. (1993). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1993). “A função profissional do professor”. *Educação e Ensino*, 8, pp. 4-7. Setúbal: Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.

- ROLDÃO, M. C. (1994). “Teoria curricular: espaço de reflexão e construção do saber educativo” In José Tavares (Ed.) *Para Intervir em Educação*, pp. 107-118. Aveiro: CIDInE.
- ROLDÃO, M. C. (1998). “Currículo – um processo de construção, gestão e formação reflexiva centrado na escola”. In *Desenvolvimento Curricular em Matemática*, pp. 31-39. Portalegre: SPCE.
- ROLDÃO, M. C. (1997). *Currículo e aprendizagem efectiva e significativa – eixos da investigação curricular dos nossos dias*. Actas PROFMAT. Lisboa: APM.
- ROLDÃO, M. C. (1997). “Autonomia e gestão curricular flexível”. *Ensinus*, 9, pp. 2-4, Março.
- ROLDÃO, M. C. (1997). “Currículo como projecto – o papel das escolas e dos professores”. *Reorganização e Gestão Curricular no ensino Básico*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE.
- ROLDÃO, M. C. (1998). “Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada”. *Revista da ESES*, 1, nova série, pp.79-87.
- ROLDÃO, M. C. (1995). “Ensinar a quem? O problema da diversidade e o conceito de adequação curricular”. *Ensinus*, 5, pp. 2-4, Outubro.
- ROLDÃO, M. C. (1995). “O director de turma e a gestão curricular”. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, n.º 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ROLDÃO, M. C. (1996). “A educação básica numa perspectiva de formação ao longo da vida”. *Inovação*, 9 (3), pp. 205-217. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ROLDÃO, M. C. (1998). “O que está a mudar no currículo?” (1998). *Noesis*, pp. 14-15.
- ROLDÃO, M. C. (1999). “Currículo e cidadania”. *Inovação*, 12, pp. 9-26.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.

- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Curriculum* (1.ª ed. 1981). Madrid. Ediciones Morata.
- TAVARES, C., VALENTE, T. e ROLDÃO, M. C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico – Língua Estrangeira*. Lisboa: IIE – Instituto de Inovação Educacional.
- VARELA DE FREITAS, C. (1995). “Caminhos para a descentralização curricular”. *Colóquio Educação e Sociedade*, 10, pp. 99-118.
- VARELA DE FREITAS, C. (1997). “Gestão e avaliação de projectos nas escolas”. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, n.º 7. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ZABALZA, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA.
- ZABALZA, M. (1992a). “Do currículo ao projecto”. In CANÁRIO, R. (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, pp. 17-55. Lisboa: Educa.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- UNESCO (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coord. por Jacques Delors (Relatório Delors)*. Porto: ASA.
- WRAGG, E. (1996). *The Cubic Curriculum*. Londres: Routledge.

