

1

Currículo: mudanças transformadoras em tempos de (pós) pandemia

José Augusto Pacheco¹

Introdução

Qualquer análise do estado da educação apenas pode ser compreendida na diversidade de perspetivas assumidas por pessoas com responsabilidades distintas, em função do tempo, do espaço e dos projetos de educação e formação. Estas três últimas coordenadas definem aquilo a que se pode chamar currículo – essa permanente construção em torno do conhecimento – mais conhecido, na realidade portuguesa, por Desenvolvimento Curricular. A discussão teórico-conceitual do currículo assume um carácter híbrido na sua relação com a didática geral, com a formação de educadores e professores e com áreas interdisciplinares da educação, em particular, e com as ciências sociais e humanas, em geral.

Como área ou campo de conhecimento (Bourdieu, 2004), os Estudos Curriculares assumem uma discussão epistemológica em torno do conhecimento, destacando-se os contributos da Administração, da Psicologia, da Sociologia e da Filosofia (Tyler, 1949; Young, 2010; Foucault, 2013; Pinar, 2007, 2013). Segundo Foucault (2013), o entendimento de um foco de experiência – entrando o currículo nessa asserção – está relacionado com formas de conhecimento, poder e subjetividade, ou seja, com conteúdos de projetos de educação e formação, com governamentalidades ou processos de gestão e com modos de subjetivação que conferem sentido à educação.

¹ Investigador do Centro de Investigação em Educação (CIEE), Universidade do Minho (UMinho). Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017 e dos projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016 CIEE - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Assim, neste texto, analisamos tempos de currículo marcados pela discussão teórico-conceitual, numa revisão do estado da arte dos Estudos Curriculares e num percurso através de paradigmas e teorias curriculares, e analisamos, em Portugal, a arquitetura curricular para a educação básica através de uma leitura interpretativa à luz das políticas educativas e curriculares, sem descurar uma análise do currículo em tempos de pandemia e pós-pandemia.

1. Currículo como discussão teórico-conceitual temporal

Nas trinta teses que formula sobre o estado da arte nos Estudos Curriculares, Snaza (2019) começa por referir que a questão Qual é o estado dos Estudos Curriculares? “não pode ser respondida, pois mal iniciámos o caminho de como essa mesma questão é colocada.” (p. 43). Com efeito, a revisão do estado da arte, incluindo perspetivas conceituais e metodológicas, é uma tarefa temporal que define um determinado quadro de pensamento e pesquisa. Assim, o estado da arte é um modo de olhar para a produção bibliográfica, procurando-se, na sua análise, tendências que constituem ou não categorias pelas quais são debatidos os discursos contemporâneos, no contexto de uma área ou de uma temática.

Sendo um campo de prolíferas abordagens conceituais, e de indubitável reconhecimento académico internacional (Wearing et al., 2020; Richards, 2019), os Estudos Curriculares têm mais perguntas que respostas, sendo de salientar a canonicidade da questão Que conhecimento é mais valioso? (Pinar, 2007), bem como a permeabilidade epistemológica de um campo interdisciplinar (Pacheco, 2014, 2013a, 2013b, 2012; Estrela, 2011), para além da tendência normativa, ligada à didatização do currículo.

Esta perspetiva mais técnica de entender o currículo adquire novo sentido com as tecnologias digitais e com as suas formas de entendimento da subjetividade, no quadro de uma globalização que impõe um poder instrumentalista (Zuboff, 2019). Naquilo a que esta autora chama capitalismo de vigilância, pela força das gigantes tecnológicas, o sujeito é transformado em dados e a subjetividade é direcionada pelo interesse de mercado, no qual a aprendizagem terá um pendor marcadamente neobehaviorista (Pacheco, 2021a), através da aprendizagem personalizada (Jaros & Deakin-Crick, 2007), em que as competências nem sempre estão associadas a conteúdos curriculares.

Operando a globalização no contexto de influência (Ball, 1997) do currículo, por intermédio de políticas viajantes ou políticas de partilha de conhecimento (Nir, Kondakci & Emil, 2018; Wahlström & Sundberg, 2018; Steiner-Khamsi, 2012), com forte incidência no currículo prescrito, que é um texto político produzido (Ball, 1997), poder-se-á perguntar que paradigmas, teorias, conceções e linguagens mais contribuem para a discussão do conhecimento, em tempos de pós-pandemia, dominados pela incerteza e pela assertividade da lógica de *accountability*. Esta orientação destaca quer a responsabilização das pessoas e das instituições, quer a abordagem centrada na evidência de dados ou na eficiência, como argumenta Pestre (2013), quer ainda as tecnologias digitais que, para Young (2010), “estão a criar possibilidades de surgimento de novos tipos de relações horizontais ou não hierárquicas entre pares” (p. 329).

Neste sentido, e no quadro de uma política global, cuja ideologia é neoliberal, o currículo é questionado mais pela qualidade comum aos sistemas educativos, suscetível de comparações internacionais (Wahlström, Alvunger & Wermke, 2018) e indutora de uma visão educativa predominantemente pragmática, do que pelo entendimento que difere, como especificam Freidus e Ewing (2022), em função dos locais sociais e dos seus contextos políticos e demográficos. Contribuem, de modo decisivo, para esta realidade as políticas, os processos e as práticas de *accountability*, sendo de questionar as conceções que se tornam dominantes na produção de uma educação pautada por números (Ball, 2018; Ingersoll & Collins, 2017). Por outro lado, este tipo de educação configura uma teoria curricular de mercado (Pacheco, 2018) baseada em duas governamentalidades curriculares: abordagem curricular centrada em resultados de aprendizagem, através de uma medição comparativa, seja pela forma de *rankings* de escolas, seja através de avaliações em larga escala; abordagem curricular centrada em *standards*, por intermédio da diversificação de percursos escolares, da uniformização de conteúdos, originando a especialização conetiva do conhecimento em *corpus* de competências (Young, M.D., 2013).

Porém, e no quadro da avaliação pós-normal e da complexidade do conhecimento, Schwandt (2019), advogando a *accountability* ética, contrária à *accountability* técnica, baseada na performatividade, nos testes em larga escala e na dataficação, afirma que “o não reconhecimento da incerteza e da complexidade não é apenas um erro técnico, mas também

um erro ético. É um fracasso ético quando não assumimos a responsabilidade pelos nossos conhecimentos” (p. 326). Por isso, Winter (2017) argumenta que “o atual domínio da responsabilidade técnica no currículo é inadequado, porque ignora a responsabilidade dos educadores relativamente às relações éticas nas respostas que dão às diferenças” (p. 56).

Integrando a análise de discursos curriculares contemporâneos, o estado da arte “reflete os novos terrenos a serem ocupados, as fronteiras atravessadas, as novas identidades construídas, assumidas, contestadas,” (Pinar, 2013: xv) convertendo-se na análise dos principais desafios que os Estudos Curriculares enfrentam conceptualmente, assim enunciados em inícios da década de 2020:

- a) Abordagens global e cosmopolita do currículo, refletindo, respetivamente, o espaço/tempo comum – cultural, política e socialmente estruturado – e a singularidade, que incorpora a pluralidade de identidades e diferenças, na tradução da subjetividade, expressando quer o cuidar de si no diálogo com o cuidar do outro (Foucault, 2013), quer a esfera privada na relação com a esfera pública (Pinar, 2015).

Tais abordagens incluem discursos divergentes sobre o currículo, sendo a dimensão global um discurso de um *currículo para*, ligado a práticas normativas e de *accountability*, em conformidade com princípios da teoria técnica ou de instrução; por sua vez, a dimensão cosmopolita é um discurso de um *currículo de* contextos e vozes diferenciados, incluindo postulados decorrentes de teorias (pós) críticas que constroem o imaginário da contemporaneidade.

- b) Uma teoria curricular poderosa, baseada no “conhecimento poderoso,” (Deng, 2021) de que o currículo STEM é a expressão máxima do conhecimento especializado e técnico, com raízes em Bernstein, como salienta Muller (2022): “dividiu o discurso vertical em estruturas de conhecimento horizontais (ciências sociais e humanidades) e hierárquicas (ciências e profissões duras). Deve ficar claro que a noção de conhecimento poderoso tem as suas raízes, em parte, no discurso vertical de Bernstein” (p. 3).

Tal teoria fortalece pressupostos da meritocracia (Markovits, 2022; Young, 1958) – ligada à retórica da responsabilidade e à perspectiva tecnocrática, veiculadas pela cultura de avaliação orientada para a lógica de *accountability* – que tem tido na educação formal e no currículo do conhecimento poderoso artefactos enraizados na cultura académica de produção da tirania do mérito. Esta tirania, nas palavras de Sandel (2022) é contrária ao bem comum e à dignidade do trabalho, dependendo, também, da atitude relativamente ao sucesso e não apenas da igualdade de oportunidades ou de políticas afirmativas baseadas numa discriminação positiva, pois há que reconhecer “a possibilidade de que o problema da meritocracia é mais profundo.” (p. 20). Ainda para o mesmo autor, a tecnocracia e a globalização têm fomentado o desenvolvimento da lógica de mercado orientada quer para a definição meritocrática de vencedores e vencidos, tanto na sociedade quanto nas instituições educativas, quer para a validação da retórica da ascensão social, ignorando princípios de uma ética meritocrática e reforçando o recrudescimento de políticas da humilhação.

Assim, a construção de uma teoria curricular poderosa, baseada no conhecimento poderoso ou do conhecimento das disciplinas, impõe às escolas e aos professores práticas normativas (Hordern, 2022), instituintes de um currículo para os poderosos, fortalecendo deste modo as práticas meritocráticas, com impacto na desigualdade de salários e na perda de estima social (Sandel, 2022).

Essa radicalidade teórica e prática do currículo questiona a inclusão como referencial do processo de desenvolvimento do currículo, tanto no sentido da não discriminação, quanto na vertente da equidade (UN, 2015), pilares básicos de um currículo diferenciado e humanista. Mais do que uma prática uniforme, o currículo é uma conversação complexa (Pinar, 2022, 2007), que se assume como forma de despertar para uma dada consciência de possibilidades, analisada, assim, por Miller (2010), a partir de Greene (1975): “nenhuma versão de uma consciência de possibilidades pode eventualmente surgir nas escolas e nos programas de formação de professores orientados para tais abordagens baseadas em concepções estreitas, mecanicistas e técnico-rationais de currículo e pedagogia.” (p. 139).

- c) Afirmção da teoria crítica pós-humana como projeto de emergência de outros conhecimentos, ligados à multiplicidade de disciplinas, aos espaços sociais informais, às ideologias da conectividade, dataficação e digitalização e, acima de tudo, à inteligência artificial. Movendo-se velozmente para a Internet, o currículo da Internet das Coisas (Pacheco, 2023) entra na caverna de Platão, podendo ficar prisioneiro de uma verdade algorítmica, cuja natureza será sempre numérica. A perspectiva pós-humana envereda pelo diálogo com a natureza e outros seres, de acordo com o documentário *My Octopus Teacher*, produzido pela cineasta Craig Foster e ligado ao *Sea Change Project*. Na análise pedagógica que faz, Ross (2021) afirma que o documentário não só desafia os pressupostos humanistas do conhecimento, do professor e do aluno, mas também

fornece um olhar sobre a extensão teórica que uma lente pós-humanista oferece e especula sobre uma educação pós-humana. Ainda na sua perspectiva, as construções humanistas do conhecimento são violadas, afirmando-se a possibilidade de outras formas de pensar e agir que contribuem para a reconstrução humana do conhecimento e da experiência.

- d) Visão humanista de um currículo pós-pandemia, estabelecendo uma conversação internacional sobre o novo normal da educação (Pacheco, 2021b), quer nos temas de consciencialização dos alunos para os problemas do mundo, quer no uso inclusivo e adequado das tecnologias digitais (Markovits, 2022). Neste caso, reconhecer-se-á, de acordo com Pinar (2021), que “a crise da COVID-19 é uma crise curricular, porque é uma crise humanitária. A sobrevivência – física, psicológica, educacional – está em jogo.” (p. 299).

2. Paradigmas e teorias curriculares como tempos sobrepostos

“O futuro não está à nossa frente; está escondido no passado,” escreve Pinar (2015: xi), pelo que a discussão teórica acerca do currículo far-se-á a partir das presentes circunstâncias, como forma de interpretar o passado e imaginar o futuro. Tendo por referentes a epistemologia e a investigação, o termo paradigma é o mais amplo nessa discussão, no sentido de Khun (1962), cuja emergência está ligada a uma mudança que envolve um novo quadro conceptual e novas práticas de pesquisa no contexto de uma comunidade de investigação, comprometida quer com a partilha de fins comuns – teorias, valores, crenças e técnicas – quer com uma nova imagem da natureza da ciência. Porém, as ciências sociais e humanas, para o autor de *A Estrutura das Revoluções Científicas*, eram pré-paradigmáticas, sem o estatuto da ciência normal, contrariamente às ciências naturais e exatas, situação insustentável em tempos de novos paradigmas.

Como abordagem conceptual ou como escola de pensamento, o paradigma curricular inclui teorias, concepções e crenças sobre o conhecimento e sobre as suas formas de validação educativa. Neste caso, a essência dos Estudos Curriculares está relacionada com a interpretação de discursividades que conferem sentido ao currículo, desde o currículo prescrito e o currículo planificado até ao currículo real e ao currículo avaliado, pelo que o currículo é sempre uma ação informada e inspirada por “uma arte pedagógica poderosa” (Henderson, 2015, p. 2), apesar da existência de algum modelo de racionalidade curricular dominante, como é o caso da racionalidade tyleriana (Tyler, 1949), instituída como paradigma dominante na discussão teórico-conceptual até ao início da década de 1980.

Num presente marcado por complexidades múltiplas, em que é enunciada a linguagem da mudança paradigmática (Malewski, 2019), os paradigmas curriculares não são senão ideias, marcadas por valores, juízos, crenças, atitudes, práticas, em torno da agência humana e dos seus modos de vivenciar experiências de educação e formação, e cuja denominação terminológica é bastante ampla, destacando-se os paradigmas racional-técnico, reconceptualista, pós-reconceptualista e internacional (Sousa, 2022; Estrela, 2011; Pinar, 1975, 2007, 2013; Doll, 1993; Gaspar & Roldão, 2007; Schubert, 1986).

É neste quadro paradigmático tão diverso e não dicotomizado que se fala de teorias curriculares no campo epistemológico dos Estudos Curriculares. A teorização tem sido marcada pela diversidade de abordagens, sendo a mais utilizada, pelo menos em textos portugueses, as de Macdonald (1975) e Kemmis (2008), baseadas na teoria dos interesses constitutivos de Habermas (1979). Porém, é fundamental salientar o texto *Teoria tradicional y teoria crítica*, publicado em 1937, por Horkheimer, com influência nas classificações propostas por vários autores (Tadeu da Silva, 2000, Leite, 2002; Fernandes, 2011; Pacheco, 2005, 2006, 2014, 2018). As teorias curriculares são, assim, concepções, ideologias, linguagens, racionalidades que buscam as suas lógicas no contexto de paradigmas que se constituem em padrão de análise da realidade curricular, conhecendo-se várias denominações: teoria do racionalismo académico, teoria técnica (da instrução), teoria prática, teoria crítica, teoria pós-crítica, teoria de mercado, teoria algorítmica.

Numa contestação ao paradigma técnico-racional, de cujas práticas se nutre ainda o processo de desenvolvimento do currículo, numa permanente resignificação de termos, Pinar tem enunciado paradigmas alternativos, primeiro, o da reconceptualização e da pós-reconceptualização e, depois, o da internacionalização. Sobre este paradigma, Pinar (2019) torna inteligível a obsessiva contemporaneidade através da tecnologia, da avaliação e da globalização entendidas como pressupostos de um currículo pretensamente global (Anderson-Levitt, 2012), seja nas políticas de partilha de conhecimento (Steiner-Khamsi, 2012), seja nas práticas modeladas pela evidência de dados e pelas boas práticas. Numa era de comparação (Wahlström, Alvunger, & Wermke, 2018), a convergência de políticas e práticas faz-se a partir de uma regulação conceitual, decidida por atores internacionais, e tendo como finalidade a disseminação de reformas viajantes, nas quais o currículo adquire centralidade.

Na atual era digital, será através de um debate internacional, não hegemónico, que se torna crucial avançar com discussões sobre o conhecimento, cada vez mais intersetadas pelas tecnologias digitais que conduzem o currículo para diferentes

conhecimentos e modos de aprendizagem. Por exemplo, para o conhecimento operacional – calculista, para Heidegger (1977) ou conhecimento pragmático, segundo Pestre (2013) – para o conhecimento poderoso (Young, 2010, 2013; Hordern, 2022; Deng, 2021), a que Pinar (2019) chama currículo STEM, bem como para a aprendizagem personalizada (OECD, 2019; Jaros & Deakin-Crick, 2007) e para a aprendizagem algorítmica (Domingos, 2020), no contexto de um currículo já moldado, de modo significativo, pela Internet das Coisas (Pacheco, 2023).

3. Currículo em tempos de pós-pandemia

Como um cataclismo natural, sem previsões no tempo, a não ser nos guiões de filmes de ficção científica ou nas páginas de romancistas memoráveis, a pandemia COVID-19 começou a fazer parte da vida diária das pessoas, a partir de março de 2020. Verificaram-se mudanças imediatas no sistema de saúde, bem como no sistema educativo, com o encerramento de escolas e universidades. Tudo se alterou de um momento para outro, e ninguém estava preparado para tais mudanças. Por isso, a pandemia foi um acontecimento inquietante e perturbador, desfazendo a normalidade e criando outras normalidades.

Um acontecimento é o surgimento surpreendente de algo de novo, que altera qualquer esquema estável, provocando ruturas e desequilíbrios radicais e significando uma contingência que se converte numa necessidade (Žižek, 2020). Assim, o acontecimento gera uma mudança efetiva e outras necessidades são refeitas através de uma nova ordem, sendo interpretada a pandemia como uma aceleração para a revolução digital (Schwab, 2017). Se a inovação tecnológica se tornou omnipresente, é pela educação que futuros são imaginados (UNESCO, 2021), que a inclusão se torna num dos objetivos do desenvolvimento sustentável (UN, 2015) e que a equidade se constitui em pressuposto da não discriminação (Syed, 2022).

No entanto, quer pelos testemunhos evidenciados a nível mundial, quer pelos estudos realizados (OEI, 2020; CNE, 2021a, 2021b, Pacheco et al, 2021), as transformações em direção a um novo normal, algumas delas analisadas pela OCDE antes da pandemia (OECD, 2018a, 2019), estão a ocorrer, advogando Opertti (2021), no âmbito de um grupo de trabalho da UNESCO, as seguintes dez pistas para repensar o currículo pós-covid²:

a) *Compreender as gerações mais jovens*³.

Um dos maiores desafios do sistema educativo é de ordem curricular e pedagógica e está diretamente relacionado com o repto de que os alunos⁴ sejam protagonistas da sua aprendizagem, sendo necessário fomentar a empatia intergeracional nas propostas que são feitas em meio educativo, de modo a estabelecer conexões entre contextos, circunstâncias, valores, emoções e cognições para atender à diversidade das suas expectativas e necessidades.

Esta condição pressupõe alguns objetivos essenciais: i) explicitar criticamente a multiplicidade de fatores associados à vulnerabilidade, por exemplo, a conectividade, o uso das tecnologias digitais, bem como os mecanismos relativos ao apoio pedagógico e ao bem-estar e à saúde mental dos alunos; ii) recuperar os mais jovens, porque foram os mais afetados pela pandemia e consequente ausência do ensino presencial; iii) elaborar uma agenda renovada sobre direitos, responsabilidades e compromissos, partilhados pelos mais jovens e que conduzam tanto a estilos de vida sustentáveis, saudáveis e socialmente implicados em mudanças previstas nas propostas curriculares, quanto à reafirmação da liberdade e do pensamento independente face a diversos perigos, nomeadamente os que advêm dos mecanismos de inteligência artificial para restringir a liberdade de expressão, da transformação das pessoas em dados digitais e dos métodos de controlo da cidadania; iv) dado que a pandemia obrigou a longos períodos de confinamento, levando ao uso do ensino remoto de emergência, é preciso restabelecer a ligação dos alunos à educação, em geral, e à recuperação de aprendizagens significativas, em particular, revalorizando múltiplos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, de forma a evitar a fragmentação, a descontextualização e desmotivação que estão na base da desistência e do abandono da escola por parte de muitos jovens. Por outro lado, o desafio da integração curricular adquire mais acuidade pedagógica no sentido de possibilitar que o conhecimento escolar pode proporcionar a compreensão de problemas através da identificação de competências essenciais para a

² Entende-se que são pistas para o currículo que abrange a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário.

³ A citação das pistas segue a proposta do grupo de trabalho da UNESCO, embora a redação do texto em cada uma delas seja realizada de forma livre, respeitando-se as ideias principais constantes do texto e acrescentando-se outras. Para além deste texto, deve ser consultado do mesmo autor *El currículo en el modo transformación* (Opertti, 2022).

⁴ No texto da UNESCO é utilizado o termo estudante, usando-se neste texto o de aluno, que representa as crianças e os jovens que frequentam a educação básica, incluindo a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário.

construção de um mundo melhor. Reconfigurar, com efeito, os sistemas de aprendizagem para a resiliência é algo que apenas está presente quando se manifesta a capacidade das escolas para conceberem a educação como motor de reinvenção dos futuros, na lógica do que propõe a UNESCO e para fortalecerem a aprendizagem baseada em desafios que mobilizam competências como a criatividade, o engenho e a adaptação dos alunos à medida que enfrentam circunstâncias adversas e em mudança.

b) *Combater os fatores relacionados com a vulnerabilidade.*

Sendo a vulnerabilidade a expressão de um conjunto multidimensional de carências da capacidade humana que comprometem o bem-estar e o desenvolvimento das pessoas, dos cidadãos e das comunidades, é mais adequado perseguir uma abordagem interinstitucional e intersectorial para compreender os fatores exógenos e endógenos que estão na sua origem. Deste modo, a proposta curricular considerará o lado individual dos alunos reafirmando que cada pessoa tem um enorme potencial, desconhecido a priori, de aprendizagem e desenvolvimento. Para isso, é fundamental que o currículo seja conceptualizado de forma sólida, holística e integrada desde a educação infantil até à conclusão do ensino secundário. Para isso, são essenciais os apoios pedagógicos ao longo dos percursos de aprendizagem, tal como a explicitação das dimensões económicas, sociais e culturais que devem estar identificadas com cada iniciativa e ação proposta ao nível de cada escola.

c) *Reforçar o entendimento entre escola e famílias.*

A descontinuidade das atividades escolares originou situações de colaboração e confiança entre os diversos atores escolares, particularmente docentes, alunos e pais/encarregados de educação. Com efeito, a pandemia confirmou que a escola desempenha um papel fulcral na educação como processo social e que o seu papel é insubstituível para a harmonia e sustentabilidade da sociedade. Há um maior reconhecimento social da complexidade do ato de ensinar, bem como do papel do docente no apoio pedagógico aos alunos, no qual também participam os pais/encarregados de educação, cuja motivação foi ampliada devido à interrupção do ensino presencial, num novo cenário educativo que já não pode ser reduzido ao ensino, à aprendizagem e à avaliação num contexto presencial. Modos híbridos são cada vez mais promovidos na interação pedagógica e na relação da escola com as famílias, ampliando-se perspectivas e facilitando-se percepções mais personalizadas, abertas e holísticas, no contexto da comunidade educativa, para além do papel relevante que as emoções assumem na relação pedagógica, compreendida como uma interação entre seres humanos. Ou seja, reinventar o currículo pós-pandemia, e o sistema educativo, em geral, implica não só ampliar e aprofundar os papéis de alunos e docentes, mas também fortalecer a ação das famílias nos processos de educação e aprendizagem dos seus educandos.

d) *Aprofundar a educação glolocal.*

No quadro da Agenda 2030, o desenvolvimento sustentável está associado à colaboração e à interdependência dos níveis global, nacional e local, desempenhando a educação um papel transformador, humanista, progressista e holístico na construção de melhores futuros – dos quais fazem parte a promoção da sustentabilidade climática, o combate às desigualdades, a promoção da equidade e da inclusão, tal como o repensar da inteligência artificial como forma de governação das nossas vidas – através de sólidos fundamentos éticos, humanísticos, culturais, sociais. Um currículo, e também os seus imaginários sociais diferenciados, mais inclusivo, equitativo e justo assume um lugar preponderante nas políticas educativas que afirmam quer entendimentos globais, considerados na sua pluralidade de contextos sociais e culturais, quer dinâmicas nacionais e locais, que exigem processos de revisão curricular, orientadas para problemas específicos. Neste sentido, o currículo é um artefacto cultural local dentro de entendimentos globais, pelo que qualquer proposta curricular deve ser clara e significativa ao nível do conhecimento, necessariamente flexível para fortalecer a escola nas práticas da sua construção ao nível das aprendizagens, uma vez que a decisão curricular é múltipla, como múltiplos são os seus atores e interconectadas são as suas fases de desenvolvimento.

O fortalecimento de uma perspectiva glolocal do currículo estará, cada vez mais, relacionada com o diálogo interdisciplinar, explorando sinergias a partir de diferentes saberes, com vista à compreensão de problemas comuns que exigem respostas locais. Por conseguinte, a disciplina não pode explicar a totalidade do currículo, pois a relação com os outros reclama empatia, colaboração, partilha de perspectivas sobre o modo de compreender o mundo na sua complexidade social, cultural e tecnológica. Um currículo glolocal será aberto aos saberes emergentes e conferirá ao aluno um papel ativo na sua discussão. A noção de agência tanto se aplica ao aluno como ao docente e às lideranças escolares, e também às famílias, focalizando a centralidade de um sujeito na construção partilhada de uma dada proposta curricular e exigindo perspectivas orientadas para o futuro, lideranças distribuídas e compromissos partilhados.

e) *Potenciar uma abordagem centrada na pessoa.*

Pelos seus efeitos devastadores na convivência social, a pandemia reorientou a discussão para as pessoas e suas circunstâncias de vida, a partir da ética, do humanismo e de uma visão holística dos alunos, isto é, das suas identidades, expectativas, necessidades e restrições ligadas a contextos reais em que acontecem os seus percursos de escolarização. A ideia de transversalidade, ou de uma ampla articulação vertical e horizontal capta essa perspectiva aberta e holística que define um currículo progressista e orientado para o futuro, em que a integração curricular é um dos pressupostos básicos do seu processo de desenvolvimento.

f) *Promover sinergias entre valores.*

Como fator de promoção da harmonia, do bem-estar, da justiça e do desenvolvimento sustentável, a aprendizagem ao longo da vida pressupõe um currículo baseado em valores não através de formas prescritivas e dicotômicas, mas da autonomia intelectual e da ação informada dos alunos na sociedade, por exemplo, os valores de liberdade, justiça, solidariedade, equidade, coesão e bem-estar pessoal e social. Para isso, é fundamental que o currículo veicule mensagens claras e sólidas em todos os percursos da educação sobre a relevância dos valores, no contexto de uma cidadania glolocal.

g) *Valorizar a diversidade.*

Se a educação estabelece uma ligação entre quadros de referência comuns partilhados em sociedade numa diversidade de identidades e crenças, o currículo é a ponte do conhecimento que une gerações e cria um sentido de pertença, definido pela diversidade de oportunidades moldadas pelos processos de aprendizagem e reconhecidas pelas políticas de educação. Assim, a diversidade desafia narrativas, estratégias e práticas curriculares homogêneas que não aceitam a singularidade ou a subjetividade dos alunos, tornando-se fundamental, por um lado, o reconhecimento de todos os alunos como sujeitos que participam ativamente na sua própria educação e, por outro, a compreensão de diferentes crenças, atitudes e práticas que os docentes compartilham relativamente às capacidades e potencialidades dos alunos. Para a construção do currículo pós-pandemia, será crucial aprofundar considerações éticas sobre a diversidade da sociedade, dos contextos de educação e dos alunos como pessoas que não podem ser enquadradas numa normalidade que promove o pensamento binário, em que o *normal* se distingue do *especial* e desconsidera o aluno como ser humano que requer uma atenção personalizada e adaptada às suas expectativas. Neste caso, o currículo basear-se-á num entendimento amplo, que valoriza e fortalece a diversidade, para assegurar mais e melhores aprendizagens, e não conduz a propostas desenvolvidas de modo artificial, a partir de categorizações prévias dos alunos e dos seus contextos socioeconómicos. Diversidade de caminhos curriculares e diferenciação de práticas pedagógicas são modos de promover a integração de todos os alunos em tempos que a pandemia evidenciou como profundamente desiguais ao nível da educação.

h) *Centrar-se numa educação que potencie a liberdade.*

Uma das questões omnipresentes e fundamentais da educação é a de como garantir a autoestima intelectual dos alunos num clima de respeito e abertura ao debate em que existe o contraditório e a síntese de ideias, ou seja, um currículo progressista orientado para o futuro e promotor de formas de pensar críticas, construtivas, proativas e abertas, em que os alunos são incentivados a tomar decisões de modo independente, expressando plenamente a sua liberdade e questionando formas únicas de pensamento e narrativas enviesadas. O pensamento crítico, a resiliência e a empatia são condições de um currículo entendido como consciência de possibilidades e que promove a liberdade dos alunos.

i) *Avançar para modalidades híbridas de aprendizagem.*

As modalidades híbridas em meio escolar incluem estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação em função da complementaridade de atividades presenciais na escola e atividades à distância através do virtual. Como o ensino presencial foi impraticável em períodos da pandemia, a escola moveu-se rapidamente para outros modos de desenvolver o currículo, com recurso às tecnologias digitais. Das várias lições aprendidas com a pandemia no contexto da educação, uma delas será, decerto, a da transformação digital da escola, reconhecendo-se que a educação, nas suas diferentes formas curriculares e pedagógicas, deixou de ser unicamente presencial, sendo muitos os recursos e matérias digitais que configuram e ampliam um novo ecossistema de aprendizagem, se bem que este novo normal já estivesse em curso antes da pandemia.

Assim, um currículo pós-pandemia é caracterizado pela conectividade, digitalização e dataficação, existindo, hibridamente, em plataformas, em recursos digitais (com tendência para que os manuais e livros de texto sejam unicamente digitais) e sob a forma de dados que são fatores de *predictibilidade* da aprendizagem dos alunos não em função de *standards*, mas a partir de algoritmos, colocados ao serviço da personalização ou da individualização da aprendizagem. Este é o seu lado digital que tem de estar ligado também ao lado presencial, em que a interação pedagógica com alunos e docentes se destaca nos processos de ensinar, aprender e avaliar. Uma outra característica deste currículo é a da articulação das aprendizagens essenciais (trata-se da transformação curricular ou da conversão do conhecimento em conhecimento escolar em função de percursos, ciclos e níveis de escolarização) com perfis de competências dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, reforçando a importância das competências socioemocionais.

Se o currículo tem sido desenvolvido em classes ou turmas, em que o grupo se sobrepõe ao individual, as suas modalidades híbridas de realização darão mais peso às atividades mistas, em que muito do estudo dos alunos passa por atividades individuais através de trajetórias personalizadas e apoios pedagógicos individuais. A criação deste ecossistema de aprendizagem exige formação de docentes, alunos e famílias em conteúdos essenciais da transformação digital da educação, sobretudo ao nível da conectividade e na utilização de plataformas de acesso livre a todos os alunos e de recursos/materiais pedagógicos.

j) *Desencadear afeto junto dos docentes.*

Mais do que mestres de instrução, os docentes assumiram no período crítico da pandemia o papel de mentores e facilitadores da aprendizagem, reinventando novos papéis, explorando o desconhecido e buscando soluções pedagógicas. Por exemplo, as modalidades híbridas exigiram aos docentes uma intervenção curricular baseada quer no diálogo e na colaboração construtiva, quer em práticas curriculares inovadoras, principalmente acerca da exploração do conhecimento escolar, e também das competências socioemocionais, e da avaliação das aprendizagens, bem como da elaboração e validação de materiais pedagógicos, mediante práticas de aprendizagem interpares. O currículo da pós-pandemia será o que tem no seu centro de construção escolar a inovação pedagógica como desafio permanente e não aquele que apenas se define pelas mudanças que provoca nas suas margens. Será, assim, o que coloca em todo o seu processo de desenvolvimento formas emergentes de repensar a normalidade, através de uma lente transformadora e progressista.

4. Da arquitetura curricular em tempos de inovação

Este ponto contém respostas a questões suscitadas pela leitura dos normativos publicados entre 2017 e 2022, sobretudo do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho⁵, sobre mudanças nas políticas educativas, mormente ao nível de projetos de inovação curricular e pedagógica, no quadro da autonomia e da flexibilidade curriculares, por um lado, e da discussão do conceito de inovação em educação, por outro (Pacheco, 2019a, 2019b), no quadro das políticas educativas e curriculares (Morgado, 2022).

Questões

Tendo em conta os princípios orientadores da OCDE (2018a), bem como as experiências abrangidas pelo Despacho nº 3721/2017, de 7 de abril (Projeto Piloto de Inovação Pedagógica - PPIP) e Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho (Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos ensinos básico e secundário), são levantadas algumas questões, a partir da leitura do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de agosto, colocadas em forma de interrogações⁶, do seguinte modo:

a) Que conceito de currículo é definido no quadro da atual política educativa?

Lê-se no preâmbulo do normativo curricular que o governo “assume com prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o

⁵ Cf. primeira alteração pelo Decreto-Lei nº 70/2021, de 3 de agosto [aprova o regime jurídico do ensino individual e do ensino doméstico]. Referência, também, ao Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, com uma primeira alteração, por apreciação parlamentar, pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro.

⁶ Com a publicação da Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, com uma primeira alteração pela Portaria nº 306/2021, de 17 de fevereiro [Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário], que regulamenta o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, as respostas a estas questões não são alteradas, pois de essencial estabelece o modo como as escolas podem optar pela flexibilização acima dos 25% do total da carga horária das matrizes curriculares-base.

sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades,” na medida em que nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. É neste contexto de inclusão, equidade e defesa da qualidade da escola pública que o currículo é definido “como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo a que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.” Assim, considera-se fundamental que as principais decisões aos níveis curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores.

b) O currículo dos ensinos básico e secundário mantém uma estrutura nacional?

De *jure*⁷, mantém-se o currículo nacional, “assente numa definição curricular comum nacional,”⁸ concretizada em três documentos estruturantes: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*⁹; *Aprendizagens Essenciais*¹⁰; *Planos Curriculares ou Matrizes curriculares-base* (áreas e disciplinas por ciclo e ano de escolaridade, ou por ciclo de formação, e respetivas cargas horárias). Num normativo posterior¹¹, o Ministério da Educação determina como “referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa, os seguintes documentos curriculares:

- a) O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho nº 6478/2017, de 9 de julho;
- b) As *Aprendizagens Essenciais*, homologadas através dos Despachos nºs 6944 -A/2018, de 18 de julho, 8476 -A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho;
- c) A *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*;
- d) Os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável.”¹²

As aprendizagens essenciais, referenciadas por ciclo e ano de escolaridade,¹³ são o denominador comum da avaliação interna e externa e o correspondente ao *core curriculum*, desaparecendo, da estrutura curricular, o programa. Se os conteúdos das disciplinas têm uma tradição na escola, a perspetiva de ir mais além dos conteúdos valoriza uma noção de educação mais ampla, que não fica restrita ao que deve ser aprendido e que dá sentido à subjetivação do currículo, ou seja, a consideração do aluno, e do docente como sujeitos.

c) Qual o papel das escolas e dos professores?

Se as escolas são desafiadas a assumir a autonomia que lhes é conferida, “em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade,”¹⁴ consubstanciando-se a apropriação da sua autonomia curricular na “possibilidade de gestão das matrizes curriculares-base, adequando-as às opções curriculares de cada escola,”¹⁵ é feito, nos normativos citados, o “reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar,”¹⁶ sendo também promovida a “valorização do trabalho cooperativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens.”¹⁷

⁷ Decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 14/86, de 14 de outubro) que estabelece os planos a nível nacional, de acordo com o artº 47º.

⁸ Cf. Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, ponto 1, artº 4º.

⁹ Cf. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, apresentado pelo Ministério da Educação do seguinte modo: “afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.”

¹⁰ Estas aprendizagens são definidas pelo Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, bem como pelo Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que, na alínea b), artigo 3º, as define como o “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação.”

Neste normativo, é dito ainda que as aprendizagens essenciais “constituem orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem em cada ano de escolaridade ou de formação, componente de currículo, área disciplinar ou unidade de formação de curta duração” (Cf. ponto 2, artigo 17º).

Neste caso, as aprendizagens essenciais são o denominador curricular comum a todas as escolas, aliás como é defendido no documento em citação: “A avaliação externa tem como referencial base as Aprendizagens Essenciais (...) enquanto denominador comum curricular comum, devendo ainda contemplar a avaliação da capacidade de mobilização e de integração dos saberes disciplinares, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Cf. ponto 1, artigo 25º).

¹¹ Cf. Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho, que procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.

¹² Cf. Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho.

¹³ Cf. Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho e Despacho nº 8476-A/2018, de 31 de agosto, de homologação das *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico e do Ensino Secundário*, respetivamente.

¹⁴ Cf. Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, preâmbulo.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*, alínea d), ponto 1, artº 4º.

¹⁷ *Ibid.*, alínea b), ponto 1, artº 4º.

d) Como se materializa a autonomia curricular?

É claramente dito que “as opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, [são] enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola,”¹⁸ reforçada pela seguintes asserções: “As opções estruturantes de natureza curricular são inscritas no projeto educativo”¹⁹; “Além do projeto educativo, que consagra as opções estruturantes de natureza curricular, as escolas podem adotar outros instrumentos de planeamento curricular”²⁰, sendo elaborados pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma e aprovados pelo conselho pedagógico. Mas que tipo de planeamento curricular da escola é este?

Concretizando os pressupostos do projeto educativo, “o planeamento curricular ao nível da escola e da turma” refere-se quer à contextualização do currículo, quer à avaliação do ensino e das aprendizagens.²¹ O conceito de planeamento curricular apresentado, que tende a fazer do currículo mais um plano do que um projeto, é aliás bastante ambíguo se comparado com o despacho de 2017, onde se afirma que existem o plano curricular de turma e os planos curriculares de ano de escolaridade.²² Já no normativo de 2018, apenas é dito que “as escolas podem adotar outros instrumentos de planeamento curricular”, embora as equipas educativas devam ter “por referência as especificidades da turma ou grupos de alunos.”²³

Também, numa outra passagem do texto, diz-se que as matrizes curriculares-base servem de suporte “ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma ou grupo de alunos.”²⁴ A inexistência do plano curricular de turma, no normativo de 2018, é explicado, por conseguinte, pelas medidas de inovação curricular que algumas das sete escolas dos projetos-piloto de inovação pedagógica implementam, sobretudo pela ausência das turmas na sua formalidade organizacional e pela valorização do trabalho com grupos de alunos. Depois de um excesso de projetos, em 2001,²⁵ com a ambiguidade entre projeto curricular de escola e projeto curricular de turma, dado que as escolas não os distinguem de forma vinculada, vive-se agora uma situação de indefinição, sendo certo que a escola tem um projeto educativo e será em torno desse documento estruturante, bem como da turma, no âmbito do ano de escolaridade, que são feitas as opções curriculares e pedagógicas, independentemente dos documentos curriculares que a escola decida elaborar, por exemplo, um programa de uma disciplina, um projeto de temas integradores, um projeto de Cidadania e Desenvolvimento, um projeto de Apoio ao Estudo, um projeto de Tecnologias de Informação e Comunicação, e pelos quais efetiva a articulação curricular nas suas vertentes sincrónica e diacrónica.

e) Que opções curriculares e dinâmicas pedagógicas a escola pode fazer na construção do plano de inovação?

Há, pelo menos, duas dimensões distintas na construção do projeto de autonomia e flexibilização: uma é de natureza curricular, ligada tanto à “possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base, adequando-as às opções curriculares de cada escola,”²⁶ quanto à tomada de outras decisões curriculares que se prendem com projetos específicos; a outra é de natureza pedagógica, enunciada como dinâmica pedagógica a adotar pelas escolas e pelos professores no processo de ensino e aprendizagem.

Na gestão flexível das matrizes-curriculares-base ou dos planos curriculares estabelecidos a nível nacional, a autonomia, concedida às escolas, num intervalo de variação entre 0% e 25%, é localmente assumida por iniciativa de cada escola,” podendo gerir esses tempos a partir “do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal” ou “do total da carga horária das componentes socioculturais e científicas previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação.”²⁷

Por outro lado, as escolas concebem planos de inovação curricular, pedagógica, ou de outros domínios, tendo por base o alargamento de um exercício efetivo de autonomia e flexibilidade curricular, concretizado na faculdade de adotarem uma gestão superior a 25 % do total da carga horária das matrizes curriculares-base, bem como a assunção de uma cultura de responsabilidade partilhada, mobilizando todos

¹⁸ *Ibid.*, alínea s), ponto 1, artº 4º.

¹⁹ *Ibid.*, ponto 1, artº 19º.

²⁰ *Ibid.*, ponto 3, artº 20º.

²¹ *Ibid.*, alíneas a) e b), ponto 1, artº 20º.

²² Cf. Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, ponto 2, artº 14º.

²³ Cf. Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, ponto 2, artº 21º.

²⁴ *Ibid.*, alínea i), artº 3º.

²⁵ Cf. Decreto-Lei nº 6/2001, de 6 de janeiro.

²⁶ Cf. Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, artº 15º.

²⁷ *Ibid.*, alíneas a) e b), artº 12º.

os agentes educativos, alicerçada na iniciativa e responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente, através do desenvolvimento de mecanismos sistemáticos de monitorização e avaliação.²⁸ Neste caso, e na concretização do previsto nos números anteriores, as escolas podem considerar, entre outras, as seguintes possibilidades:

- a) “redistribuição, ao longo de cada ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação, das disciplinas/módulos/unidades de formação de curta duração e respetivas cargas horárias previstas em cada matriz curricular-base;
- b) redistribuição dos tempos/horas fixados entre componentes da matriz curricular-base ao longo do ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação;
- c) criação de novas disciplinas, através da reafetação de tempos/horas fixados para as disciplinas constantes da matriz curricular-base;
- d) organização diversa de turmas, grupos de alunos ou de aprendizagem, considerando o número total de turmas por ano de escolaridade ou de formação aprovado na rede de ofertas educativas e formativas;
- e) gestão interturmas dos tempos/horas fixados nas matrizes curriculares-base, através de distribuição de cargas horárias ao longo do ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação, sem exceder o total da carga horária semanal, quando aplicável”.

Sobre a organização escolar, podem ser adotadas regras próprias, para além da conceção e do desenvolvimento de percursos curriculares alternativos, tais como²⁹:

- a) cumprimento, pelo menos, do número de dias fixado no calendário escolar;
- b) realização das provas e exames de acordo com o calendário aprovado por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação;
- c) existência em cada ano letivo de, pelo menos, três momentos de reporte de avaliação aos alunos e aos pais ou encarregados de educação, sendo o último obrigatoriamente de caráter sumativo, sem prejuízo das especificidades inerentes às disciplinas com organização modular.³⁰

Trata-se, com efeito, de uma gestão, na percentagem definida, por componente curricular, ou seja, por áreas disciplinares e disciplinas, ainda que o grupo de recrutamento a que corresponde a habilitação específica para lecionar no nível de ensino, disciplina ou área disciplinar possa significar um sério obstáculo a esse processo de flexibilização.

Deste modo, a carga horária definida nacionalmente “constitui um valor de referência, a gerir por cada escola, através da redistribuição dos tempos fixados nas matrizes, fundamentada na necessidade de encontrar as respostas pedagogicamente adequadas ao contexto da sua comunidade educativa”³¹. Ou seja, as escolas podem alterar, em cada componente, as cargas horárias nacionais nos anos de cada ciclo ou nível, de modo que possam justificar as suas opções curriculares através de cinco possibilidades:

- 1) promoção “de tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horários entre diferentes disciplinas;
- 2) alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar, com possibilidades de partilha de horário entre diferentes disciplinas;
- 3) desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização;
- 4) integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada;
- 5) organização do funcionamento das disciplinas de um modo transversal ou semestral, ou outra organização.”³²

²⁸ Cf. Pontos 3 e 4, Portaria nº 181/2019, de 11 de junho.

²⁹ Cf. Pontos 5 e 7, artº 4º, Portaria nº 181/2019, de 11 de junho.

³⁰ Além disso, de acordo com o ponto 2, artº 5º da Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, as opções curriculares e outras medidas, de natureza pedagógica, didática e organizacional, a adotar pela escola, devem, entre outros domínios, incidir em: a) gestão curricular contextualizada; b) articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares; c) metodologias integradoras do planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação; d) dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente; e) cooperação de pais ou encarregados de educação e de outros parceiros da comunidade.

³¹ Cf. Decreto-Lei, nº 55/2018, de 6 de julho, ponto 2, artº 11º.

³² *Ibid.*, ponto 2, artº 19º.

Quanto aos projetos específicos, as decisões curriculares das escolas podem englobar: a introdução de disciplinas, na componente Oferta Complementar;³³ a reorientação do percurso formativo do aluno;³⁴ projeto de educação para a cidadania,³⁵ sendo uma área de trabalho transversal e a concretização de projetos pelos alunos de cada turma;³⁶ projetos de apoio ao estudo;³⁷ percurso formativo próprio, no ensino secundário, através da permuta e da substituição de disciplinas;³⁸ outros projetos considerados pertinentes para a educação e formação dos alunos.

Nas dinâmicas pedagógicas são privilegiados os seguintes aspetos: organização de equipas educativas (por turmas ou grupos de alunos, com incidência do trabalho pedagógico na avaliação, na metodologia, nos recursos e na monitorização); o trabalho colaborativo docente (práticas de coadjuvação e permuta temporária entre docentes); criação de grupos de trabalho; implementação de tutorias; promoção de ações de orientação escolar e profissional; concretização de ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos.³⁹

Em concreto

No quadro de políticas educativas orientadas para a inovação,⁴⁰ a gestão curricular realizada pelo Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, conjugada com a Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, e ainda com o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, tem dois focos principais: os professores e os alunos. Estes, pela dinamização do trabalho de projeto, aqueles, pela dinamização do trabalho interdisciplinar, tornando-se os agentes principais, juntamente com os pais e elementos da comunidade, das ações educativas e formativas das escolas. Se da estrutura curricular já existiam os planos curriculares definidos a nível nacional, se o perfil dos alunos já tinha sido introduzido – mas somente até ao 9º ano de escolaridade, devendo agora ser aplicado até ao 12º ano de escolaridade e ser complementado, no ensino secundário, pelo Catálogo Nacional de Qualificações – o que consta como realmente inovador é o documento curricular das aprendizagens essenciais. Uma outra medida inovadora é a da reposição da cidadania nos planos curriculares, cuja ausência se fez em contramão das políticas educativas internacionais e num momento em que a cidadania global adquire, em tempos de pandemia COVID-19, mais pertinência e acuidade pessoal e social.

Com efeito, as escolas dispõem “de maior flexibilidade na gestão curricular com vista à dinamização do trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as aprendizagens essenciais,”⁴¹ consideradas como “orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem.”⁴² Neste caso, as aprendizagens essenciais não podem ser consideradas como conteúdos mínimos e a sua exploração curricular deve proporcionar aprendizagens mais significativas aos alunos.

Na procura de respostas, será fundamental situar os programas na estrutura curricular, já que continuam a ser a base da elaboração dos manuais e livros de texto, tornando-se ainda necessária a elaboração de uma matriz para a sua reformulação, bem como fomentar na sociedade portuguesa e na comunidade académica uma discussão sobre o que se aprende na escola, na procura de resposta para a questão central do currículo: *Que conhecimento é mais valioso?*

Assim, e num contributo para a clarificação das decisões curriculares das escolas, o projeto de autonomia e flexibilização é construído, numa primeira fase, pela tomada de opções curriculares e pedagógicas, enquadradas no projeto educativo, e com a participação dos responsáveis pelos órgãos de administração e gestão de cada escola, bem como pelos responsáveis pelos órgãos de gestão intermédia, com papel de relevo para os departamentos⁴³ e outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa.

³³ *Ibid.*, ponto 9, artº 13º. As escolas podem adotar: “a) a oferta como disciplina autónoma; b) a prática de coadjuvação, no âmbito de uma disciplina; c) o funcionamento em justaposição com outra disciplina; d) a abordagem, no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, dos temas e projetos, sob coordenação de um dos professores da turma ou grupo de alunos” (*Ibid.*, ponto 4, artº 15º).

³⁴ *Ibid.*, ponto 1, artº 10º.

³⁵ *Ibid.*, pontos 1 e 2, artº 15º.

³⁶ *Ibid.*, alíneas a) e b), ponto 3, artº 15º.

³⁷ *Ibid.*, ponto 6, artº 13º.

³⁸ *Ibid.*, artº 16º.

³⁹ *Ibid.*, artº 21º.

⁴⁰ No relatório da OCDE (OECD, 2018b.), o projeto de autonomia e flexibilidade curriculares busca os seguintes propósitos: “a) melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para alcançar as competências e habilidades descritas no perfil do aluno, incluindo o ensino interdisciplinar e o desenvolvimento de projetos que combinam as competências transversais do currículo para diferentes disciplinas; b) implementação da autonomia curricular e flexibilidade na gestão do currículo em resposta ao desafio de diferentes escolas; c) construção de escolas inclusivas que atendam às diversas necessidades pessoais de todos os alunos, particularmente no ensino profissional, eliminando as barreiras ao acesso, sobretudo entre os grupos tradicionalmente marginalizados; d) implementar a educação para a cidadania; e) valorizar avaliações internas e externas da aprendizagem, incluindo avaliações que convidam à reflexão, autoavaliação, autonomia, flexibilidade, equidade, responsabilidade e personalização da aprendizagem; f) promover o “alinhamento” do ensino básico, secundário superior; g) mobilização de pais, membros da comunidade e professores como agentes-chave da aprendizagem.”

⁴¹ Cf. Decreto-Lei, nº 55/2018, de 6 de julho, preâmbulo.

⁴² *Ibid.*, alínea d), artº 3º.

⁴³ Face ao ponto 2, artº 43º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril (alterado pelo Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de setembro e Decreto-Lei nº 147/2012, de 2 de julho), a articulação e gestão curricular são asseguradas pelos departamentos.

Ainda que com o parecer do conselho pedagógico, esta fase do projeto é aprovada pelo conselho de escola, já que se trata, efetivamente, de dotar o projeto educativo de opções específicas de cada escola.

Numa segunda fase, o projeto ganha sentido curricular ao nível da turma, inserido no projeto do ano de escolaridade, sendo a responsabilidade assumida pelo professor titular de turma e conselho de docentes, no 1º ciclo, bem como pelo conselho de turma⁴⁴ ou do ano de escolaridade⁴⁵, que inclui professores das áreas disciplinares e disciplinas noutros ciclos do ensino básico e no ensino secundário, dependendo a aprovação do conselho pedagógico. Para que sejam possíveis práticas de inovação no âmbito da distribuição dos alunos que ultrapassem a formalidade da turma, é suficientemente aceitável que o projeto – e não o plano – curricular de turma ou de grupos de alunos seja contruído pelas escolas no âmbito do ano de escolaridade, na consagração do que é a programação, isto é, o trabalho conjunto e interdisciplinar de educadores e professores, bem como a planificação, mais orientada para situações singulares e concretas. Caso a escola entenda alterar os planos curriculares acima dos 25% deve então elaborar um plano de inovação pedagógica, curricular ou organizacional, submetendo-o a aprovação superior hierárquica, excetuando a semestralização da avaliação, cuja decisão da escola apenas carece de parecer da autarquia.

É na articulação destas duas fases que cada escola pode seguir “a conceção de um currículo integrador, que agregue todas as atividades e projetos da escola, assumindo-os como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências dos alunos.”⁴⁶ Porém, e tendo em consideração o impacto da situação pandémica no modo de funcionamento da escola, com efeitos evidenciados na perda de aprendizagens dos alunos, a recuperação das aprendizagens incluirá opções curriculares e pedagógicas, previstas no Plano 21|23 Escola+.⁴⁷

Deste modo, o currículo é um projeto cuja construção deve ser analisada no âmbito das culturas escolares, por um lado, e inserida, como campo de análise, em documentos estruturantes da escola, por exemplo, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Plano de Inovação Curricular e Pedagógica. De acordo com o referencial da avaliação externa das escolas (Abrantes et al., 2018), a centralidade da autoavaliação pode contribuir para que avaliação externa não seja um ritual de verificação normativa (McNamara et al., 2021), correspondendo, acima de tudo, a um processo de autoquestionamento da escola em todos os domínios da sua dimensão organizacional, curricular, pedagógica. Para isso, é fundamental que seja elaborado, enquanto documento estruturante, o Plano Estratégico de Autoavaliação da Escola.⁴⁸

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. et al** (2018). *Avaliação externa de escolas. Proposta de modelo para o 3º ciclo de avaliação: Relatório final*. Ministério da Educação.
- Anderson-Levitt, K.** (2012). Globalization and curriculum. In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 349-368). Sage Publications.
- Ball, S. J.** (1997). *Education reform: A critical and post-structural approach* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Ball, S. J.** (2018). Commercializing education: profiting from reform! *Journal of Education Policy*, 33 (5), 587-589. <http://doi.org/10.1080/02680939.2018.1467599>
- Bourdieu, P.** (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Edições 70.
- CNE** (2021a). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. CNE.
- CNE** (2021b). *Educação em tempo de pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas*. CNE.
- Deng, Z.** (2021). Constructing ‘powerful’ curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 53 (2), 179-196. <http://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887361>
- Doll, W. D.** (1993). *A post-modern paradigm on curriculum*. Teachers College Press.
- Domingos, P.** (2020). *A revolução do algoritmo mestre: Como a aprendizagem automática está a mudar o mundo*. Manuscrito.
- Estrela, M. T.** (2011). Complexidade da epistemologia do currículo. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. Moreira & A. F. (Org.), *Políticas fundamentais e práticas do currículo* (pp. 29-36). Porto Editora.
- Fernandes, P.** (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspetivas e desafios*. Porto Editora.
- Foucault, M.** (2013). *O governo de si e dos outros*. Editora Martins Fontes.

⁴⁴ Cf. artº 44º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril (alterado pelo Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de setembro e Decreto-Lei nº 147/2012, de 2 de julho).

⁴⁵ Cf. Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, alínea i), artº 4º.

⁴⁶ *Ibid.*, alínea k), artº 4º.

⁴⁷ Cf. Portaria nº 306/2021, de 17 de dezembro, preâmbulo.

⁴⁸ Unidade orgânica singular ou Agrupamento.

- Freidus, A., & Ewing, E. L.** (2022). *Good schools, bad schools: race, school quality, and neoliberal educational policy*. *Educational Policy*, 1-6. <http://doi.org/10.1177/08959048221087208>
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C.** (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Greene, M.** (1975). Curriculum and consciousness. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 299-317). McCutchan.
- Habermas, J.** (1979). *Connaissance et intérêt*. Gallimard.
- Heidegger, M.** (1977). *The question concerning technology and other essays*. Harper and Row.
- Henderson, C. J.** (2015). A new curriculum development: inspiration and rationale. In J. C. J. Henderson et al. (Org.), *Reconceptualizing curriculum development* (pp. 1-33). Routledge.
- Hordern, J.** (2022). *Powerful knowledge and knowledgeable practice*. *Journal of Curriculum Studies*, 54 (2), 196-209. <http://doi.org/10.1080/00220272.2021.1933193>
- Horkheimer, M.** (2000). *Teoria Tradicional y Teoria Crítica*. Paidós (1937)
- Ingersoll, R.M., & Collins, G. J.** (2017). Accountability and control in American schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49 (1)1, 75-95. <http://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205142>
- Jaros, M., & Deakin-Crick, R.** (2007). Personalized learning for the post-mechanical age. *Journal of Curriculum Studies*, 39 (4), 423-440. <http://doi.org/10.1080/00220270600988136>
- Kemmis, M.** (1988). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Khun, T.** (1962). *The structure of scientific revolutions*. The University of Chicago Press.
- Leite, C.** (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Comissão Calouste Gulbenkian.
- Malewski, E.** (2019). *Curriculum studies handbook: The next moment* (2nd ed.). Routledge.
- Markovits, D.** (2022). *Conversas sobre o futuro da igualdade*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Macdonald, J. B.** (1975). Curriculum and human interests. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 283-294). McCutchan Publishing Corporation.
- McNamara, G., Skerritt, C., O'Hara, J., O'Brien, S., & Brown, M.** (2021). For improvement, accountability, or the economy? Reflecting on the purpose(s) of school self-evaluation in Ireland. *Journal of Educational Administration and History*. <http://doi.org/10.1080/00220620.2021.1985439>
- Miller, J- L.** (2010). Curriculum as a consciousness of possibilities. *Curriculum Inquiry*, 40 (1), 125-141. <http://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00471.x>
- Morgado, J. C.** (2022). Políticas educativas e curriculares em Portugal: Desafios e oportunidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 13 (1), 10-20.
- Muller, J.** (2022). *Powerful knowledge, disciplinary knowledge, curriculum knowledge: educational knowledge in question*. *International Research in Geographical and Environmental Education*. <http://doi.org/10.1080/10382046.2022.2058349>
- Nir, A., Kondakci, Y. & Emil, S.** (2018). *Travelling policies and contextual considerations: on threshold criteria*. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48 (1), 21-38. <http://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281102>
- OECD** (2018a). *The future of education and skills*, Education, 2030. Paris: OECD.
- OECD** (2018b). *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal – an OECD review*. Paris: OECD.
- OECD** (2019). *The future of education and skills*, Education, 2030.: OECD.
- OEI** (2020). *¿La educación del mañana? ¿Inercia o transformación?* Consejo Asesor.
- Opertti, R.** (2021). *Diez pistas para repensar el Currículum: Reflexiones en progreso nº 42 sobre cuestiones actuales críticas en el currículum, aprendizaje y evaluación*. UNESCO.
- Opertti, R.** (2022). *El currículo en el modo transformación*. Universidad Católica del Uruguay/UNESCO. <http://hdl.handle.net/10895/1790>
- Pacheco, J. A.** (2006). *Currículo: Teoria e práxis* (3.ª ed.). Porto Editora.
- Pacheco, J. A.** (2005). *Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A.** (2012). Curriculum Studies: What is the field today? *Journal of The American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8 (1), 1-25.
- Pacheco, J. A.** (2013a). *Estudos curriculares: Desafios teóricos e metodológicos. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 80 (21), 449-472.
- Pacheco J. A.** (2013b). Estudos curriculares: gênese e consolidação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 38 ,151-168.

- Pacheco, J. A.** (2015). *Educação, formação e conhecimento* (3ª ed.). Porto Editora.
- Pacheco, J. A.** (2018). Para uma teoria curricular de mercado. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão & M. T. Estrela (Org.), *Estudos de currículo* (pp. 57-88). Porto Editora.
- Pacheco, J. A.** (2019a). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A.** (2019b). *Relatório do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica do Agrupamento de Escolas de Freixo*. Universidade do Minho <http://hdl.handle.net/1822/63144>
- Pacheco, J. A.** (2021a). The “new normal” in education. *Prospects*, 51, 3-14. <http://doi.org/10.1007/s11125-020-09521-x>
- Pacheco, J. A.** (2021b). Da aprendizagem na escola digital: O regresso do behaviorismo? *Diversidades*, 58, 12-16. <http://pt.calameo.com/read/0064406818c9342b50072>
- Pacheco, J. A.** (2023). *The Curriculum of Things* (in press).
- Pacheco, J. A., Roldão, M. C., & Estrela, M. T.** (2018). *Estudos de Currículo*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Sousa, J.** (2018). Políticas curriculares no período pós-LBSE (1996-2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. In J. A. Pacheco, M.C. Roldão & M. T. Estrela (Eds.), *Estudos de currículo* (pp. 129-176). Porto Editora.
- Pacheco J. A., Morgado, J., & Sousa J.** (Eds.). (2020). *Avaliação institucional e Inspeção: perspetivas teórico-conceituais*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, J., & Maia, I. B.** (2021). Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as perceções dos professores na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (1), 187-204. <https://doi.org/10.35362/rie8614346>
- Pestre, D.** (2013). *Science, technologie et société: La politique des saviors aujourd’hui*. Fondation Calouste Gulbenkian.
- Pinar, W. F.** (2007). *O que é a teoria curricular?* Porto Editora.
- Pinar, W. F.** (2013). Introduction. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities*. Routledge.
- Pinar, W. F.** (2015). Foreword. In J. C. J. Henderson et al. (Org.), *Reconceptualizing curriculum development* (pp. xi-xvi). Routledge.
- Pinar, W. F.** (2019). *Moving images of eternity: George Grant’s critique of time, teaching, and technology (education)*. The University of Ottawa Press.
- Pinar, W. F.** (2021). Curriculum and the Covid-19 crisis. *Prospects*, 51, 299-311 <http://doi.org/10.1007/s11125-021-09560-y>
- Pinar, W. F.** (2022). The post-pandemic project of internationalization: Curriculum Studies in an era of technologization-presentism-narcissism. *7th World Curriculum Studies Conference of the International Association for the Advancement of Curriculum Studies*. Braga (Jun, 20-22). University of Minho.
- Pinar, W. F.** (Ed.). (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. McCutchan Publishing Corporation
- Pinar, W.F.** (2014). *International handbook of curriculum research* (2nd ed.). Routledge.
- Ross, N.** (2021). My Octopus Teacher, posthumanism, and posthuman education. A pedagogical conceptualization. *Journal of Curriculum Theorizing*, 36 (2), 1-15.
- Sandel, M. J.** (2022). *A tirania do mérito: O que aconteceu ao bem comum?* Editorial Presença.
- Schubert, W.** (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility*. Macmillan Publishing Company.
- Schwab, K.**, 2017). *A quarta revolução industrial*. Levoir.
- Schwandt, T. A.** (2019). Post-normal evaluation? *Evaluation*, 25 (3) 317-329. <http://doi.org/10.1177/1356389019855501>
- Snaza, N.** (2019). Thirteen theses on the question of state in curriculum studies. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next moment* (2nd ed.) (pp. 43-56). Routledge.
- Sousa, J. M.** (2022). The remains of the curriculum. *7th World Curriculum Studies Conference of the International Association for the Advancement of Curriculum Studies*. Braga (Jun, 20-22), University of Minho.
- Steiner-Khamsi, G.** (2012). Policy borrowing and lending in education. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *Understanding policy borrowing and lending: Building comparative policy studies* (pp. 3-17). Routledge.
- Syed, E.** (2022). The space beyond equity: A blueprint of radical possibilities in school design. *Educational Policy*, 36 (4), 769-795. <http://doi.org/10.1177/089590482210872070I>:
- Tadeu da Silva, T.** (2000). *Teorias do currículo: Uma introdução crítica*. Porto Editora.
- Tyler, R. W.** (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- UNESCO** (2021). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

- Wahlström, N., & Sundberg, D.** (2018) Discursive institutionalism: towards a framework for analyzing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33 (1),163-183. <http://doi.org/10.1080/02680939.2017.1344879>
- Wahlström, N., Alvunger, D., & Wermke, W.** (2018). Living in an era of comparisons: comparative research on policy, curriculum and teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 50 (5), 587-594. <http://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502814>
- Wearing, J., Ingersoll, M., De Luca, D., Bolden, B., Ogden, H., & Christou, T. M.** (Eds.), *Key concepts in Curriculum Studies: Perspectives on the fundamentals*. Routledge.
- Winter, C.** (2017) Curriculum policy reform in an era of technical accountability: ‘fixing’ curriculum, teachers and students in English schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49 (1),55-74. <http://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205138>
- Young, M. D.** (1958). *The rise of the meritocracy (1870-2033): An essay on education and equality*. Bristol: Penguin Books.
- Young, M. F.** (2010). *Conhecimento e currículo: Do Sociostrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto Editora.
- Young, M. F.** (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (2), 101-118.
- Žižek, S.** (2020). *PANDEMIC! COVID-19 shakes the world*. Or Books.
- Zuboff, S.** (2020). *Capitalismo na era da vigilância: A disputa por um futuro na nova fronteira do poder*. Relógio D’Água.