

Desafios da complexidade e novas tendências de reconceptualização curricular

Idália Sá-Chaves*

Fátima Paixão**

António Cachapuz***

*Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro, Portugal
e-mail: idalia@dte.ua.pt

**Professora Adjunta, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal
e-mail: fatimapaixao@ese.ipcb.pt

***Professor Catedrático, Universidade de Aveiro, Portugal
e-mail: cachapuz@dte.ua.pt

Resumo

O acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, bem como a decorrente mudança na natureza das *arquitecturas* sociais e das relações interpessoais, que a partir do processo de mundialização se observam, determinam profundas alterações no modo como os cidadãos percebem, representam e compreendem o mundo. Com o presente texto, que decorre de um trabalho de pesquisa desenvolvido em Portugal pelos autores, procura-se contribuir para a compreensão das implicações educacionais de tais mudanças e que apontam para uma nova filosofia curricular no quadro do desenvolvimento de novas competências de cidadania. O objectivo é reflectir acerca dos princípios de fundamentação curricular na sua relação com os saberes básicos, com a reorganização dos sistemas educativos, com a investigação e com a formação de professores. Procura-se ainda evidenciar a relação entre o conjunto de novos princípios de fundamentação curricular decorrente da pesquisa e as propostas que, nesse âmbito, são feitas no domínio da mais recente legislação portuguesa.

Palavras-chave

Complexidade; sociedade do conhecimento; filosofia curricular; formação de professores.

Abstract

Scientific and technological acceleration and also changing configurations in social *architectures* that emerge through globalization processes, bring different perspectives to people's visions of the world. This text stems from research developed by authors in Portugal, and aims at contributing to a better understanding of the educational implications of those changes, which point to a new curricular philosophy and to new citizenship competences. The main goal of the paper is to reflect upon new perspectives underlying curricular principles and their relationship with the basic competences, the organization of educational systems, educational research and teacher education. Finally evidence is produced as to the possible relationships between these new curricular trends and recent proposals in Portuguese educational legislation.

Key words

Complexity; knowledge society; curriculum philosophy; teacher education.

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o Mundo é composto de mudança
Tomando sempre novas qualidades...*
Camões, Lírica

Introdução e contextualização temática

O presente texto dá continuidade à reflexão iniciada no artigo publicado anteriormente, pelos mesmos autores e nesta mesma revista¹ (CACHAPUZ; SÁ-CHAVES; PAIXÃO, 2002), no qual se procurou estabelecer uma nova compreensão dos desafios que uma abordagem complexa aos fenómenos educacionais suscita na redefinição de novos *saberes básicos* considerados como essenciais à realização de cada cidadão no quadro da actual modernidade. Inscrevendo-se tal reflexão num amplo debate que, de forma generalizada, atravessa os sistemas educativos foi, então, referido um reconhecido conjunto de competências baseadas na pesquisa, que nos pareceram pertinentes como condição e suporte de novas formas de cidadania solicitadas pelas novas configurações sociais.

Com base nesses mesmos referentes, apresentou-se também uma síntese acerca da possível congruência entre estes resultados e a natureza das propostas curriculares mais recentes na legislação portuguesa.

Tratou-se de um exercício que, sem qualquer pretensão de exaustividade, pareceu pertinente pela possibilidade de aferir a natureza das intenções implícitas às propostas, por contraponto a um referencial externo teoricamente sustentado por contri-

butos internacionais. De certo modo, o que se procurou foi realizar uma análise do *estado da arte*, no sentido de uma mais clara definição e caracterização do momento actual da reforma legislativa em curso no país, no sector educativo.

Reconhecendo-se o modo tardio como os sistemas educativos reagem à mudança social, o estudo para o qual estes dois artigos remetem inscreve-se num esforço de antecipação com vista a providenciar mais atempadamente algum suporte à fundamentação dos processos de tomada de decisão macro-política e a aferir as iniciativas de reorganização curricular em desenvolvimento.

Parece, pois, tratar-se de um exercício que, sob o ponto de vista formal, poderá tornar-se útil à compreensão de outras situações, em outros países, salvaguardando obviamente a intransferibilidade do conteúdo das análises e acentuando a natureza crítica e contextualizada de outros possíveis estudos.

No presente texto, retoma-se, no título, a questão fundamental do estudo e que se traduz na ideia de uma abordagem complexa aos novos desafios educacionais colocados pelas transformações sociais em curso.

O seu objectivo é, então, dar continuidade à reflexão sobre esta mesma problemática, articulando os saberes básicos, enquanto *competências para a acção*, com um conjunto de princípios orientadores dos processos de reconceptualização curricular que possam sustentar o seu desenvolvimento em todos os cidadãos abrangidos pela escolaridade básica. Ou seja, que

possam contribuir para a instauração de uma nova filosofia educacional que sustente e aprofunde o continuado desenvolvimento dos sistemas e dos sujeitos que os integram, com vista à compreensão e possível regulação da transformação pessoal e social balizada pelos referentes que interna e externamente os interpelam. Por isso, e não obstante, a referência específica aqui feita a cada um dos princípios, eles deverão ser lidos globalmente como instrumentos conceptuais reguladores e convergentes de um pensamento integrador da multidimensionalidade subjacente a uma nova racionalidade curricular.

À semelhança do artigo anterior também neste caso se retoma, a título meramente exemplificativo e para cada um dos princípios enunciados, um estudo de congruência que, para o caso português, procurou analisar a relação entre estes novos princípios fundadores de um novo paradigma educacional na sua dimensão curricular e as propostas constantes da mais recente legislação promulgada, bem como algumas das implicações que daí decorrem para a reorganização do sistema educativo, para o desenvolvimento da investigação e para a formação de professores.

Neste enquadramento, as tendências mais genéricas sobre inovação nas orientações curriculares ao nível do ensino básico, identificadas em vários países europeus através da pesquisa já referenciada, constituem no seu conjunto uma abordagem globalizante às questões da reconceptualização curricular, inscrevendo-se, por isso, num esforço de compreensão e de indagação prospectiva.

Trata-se das ideias de **transversalidade**, **flexibilidade**, **diferenciação**, **mobilidade** e **internacionalização**, como características epistemologicamente estruturantes de uma nova concepção curricular profundamente distanciada da aceção mais tradicional que confunde e, simplisticamente, sobrepõe o conceito de currículo ao conceito de plano de estudos. Constituem-se, pois, como princípios prenunciadores de uma visão curricular desvinculada das perspectivas de racionalidade tecnocrática e da sua matriz acríica, que permanecem e imprimem a esse mesmo conceito um enfoque redutor da sua matriz complexa, bem como uma excessiva concentração nos conteúdos de aprendizagem com a consequente desvalorização do desenvolvimento de novas competências reconhecidas hoje como essenciais à realização dos cidadãos nas sociedades da informação e do conhecimento, tal como hoje se nos apresentam. Todavia, tais princípios não se excluem mutuamente, apresentando, pelo contrário, uma interactividade e um efeito mutuamente recursivo, que permitem sustentar uma perspectiva curricular enriquecida pelas características de multidimensionalidade, sistemicidade, dinamicidade e coerência que os interligam.

Deste modo, o *princípio da transcurricularidade* sintetiza uma tendência geral de reconfiguração teórica sustentada pelo **efeito de interdependência** generalizada, que aponta no sentido da desfragmentação, procurando, desse modo, contrariar as tendências que, em todos os níveis de análise curricular (instituído e instituinte), têm caracterizado as teorias dominantes e

consequentemente as respectivas práticas educativas.

Aparentemente simples, esta mudança no modo de abordagem às questões curriculares vem pôr em causa o carácter prescritivo e normativo das orientações estratégicas de nível macro-político, trazendo à discussão outras possibilidades e outras alternativas, fazendo emergir a ideia de *flexibilidade* como hipótese mais coerente de jogar o *jogo* da complexidade e da imprevisibilidade que a caracteriza. Trata-se de uma deslocação paradigmática de centração discursiva, teorizante e de reificação da teoria, para um tipo de compreensão curricular epistemologicamente integradora das dimensões da *praxis* educacional, ou seja, de um novo entendimento e compromisso entre os contributos disponibilizados pela Teoria e pela Prática enquanto instâncias e fontes instituintes de conhecimento. Tal ideia pressupõe, em si mesma, factores que possam sustentar e justificar a necessidade de flexibilizar perspectivas, atitudes e competências, isto é, a possibilidade de *diferenciar* quando se flexibiliza, tendo como referência as características específicas das situações e dos contextos sociais, culturais e ecológicos, em particular o respeito pela diferença e pela diversidade que neles se manifestam. Questão que naturalmente determina a necessidade de considerar a possibilidade de *mobilidade*, quer ela se refira aos sujeitos, que são as pessoas integrantes e actuates nos sistemas em acção, quer se refiram, de uma forma mais lata, à mobilidade e transacção das ideias entre pessoas e entre grupos como instrumento de coesão e de enrique-

cimento conceptual e cultural. Hipótese que adquire obviamente maior expressão qualitativa e impacto formativo se cada país, ao se questionar a si mesmo, nos pressupostos que assume aceitar o desafio de o fazer por *referência aos contextos internacionais*, fonte de inesgotável informação, capaz de facilitar a compreensão da realidade própria e a sua aferição relativamente a outras hipóteses de pensamento e de acção.

Retomam-se então estes cinco princípios, sem perder de vista o seu carácter de mútua implicação na construção de uma visão que possa ser, ela também, mais transversal, mais aberta e mais flexível, porém, também diferenciada, para poder contribuir para uma filosofia refundadora de nova identidade paradigmática mais coerente e ajustada às características das sociedades contemporâneas.

Transcurricularidade

A ideia de transcurricularidade indicia uma tendência curricular de natureza epistemológica quanto aos possíveis modos de organização dos conteúdos, mas cujo fundamento radica nesta nova atitude paradigmática que procura instaurar uma, também nova, atitude axiológica na conceptualização e desenvolvimento dos processos educacionais.

Na conceptualização, porque propõe a ultrapassagem das perspectivas curriculares fragmentantes, nas quais o conhecimento aparece pulverizado em disciplinas cujos contornos e limites são balizados e defendidos de forma estanque e restrita, propondo-se a esta outra conceptualização

mais abrangente, globalizada e interactiva, sendo por isso mais condizente com a natureza dos fenómenos, quer naturais, quer sociais, quer pessoais.

No desenvolvimento dos processos educacionais, porque pretende um efeito de deslocalização epistémica, ao recolocar a ênfase curricular da variável Conhecimento [questões acerca da sua natureza, da sua organização, da sua apropriação e (re) construção], na variável Aluno [questões acerca da sua pessoalidade e desenvolvimento integral e da sua aprendizagem como condição e instrumento desse mesmo desenvolvimento situado e contextualizado nas culturas vivenciais].

Ou seja, recoloca como prioridade da acção educativa, sobretudo ao nível do ensino básico para o qual este estudo remete, não a apropriação simplista das chamadas "matérias", mas a **pessoa do Aluno**, enquanto cidadão, a construir simultaneamente um conhecimento próprio para agir de forma consequente e um referencial de valores que possam regular essa mesma acção, garantindo o exercício quer dos seus direitos, quer dos seus deveres, entendidos estes, obviamente, como factor estruturante dos direitos do Outro. Assim, a ideia de exercício curricular da cidadania, como via privilegiada para a compreensão e aprendizagem das implicações pessoais, sociais, ecológicas e éticas da própria cidadania, constitui uma clara e consensual tendência de (re)conceptualização e de (re)organização curricular, com vista ao desenvolvimento de competências para agir de modo socialmente útil e pessoalmente gratificante, tal como foram anteriormente identificadas.

O esforço de **redefinição das finalidades últimas da Educação**, que se traduz pelo reforço da intencionalidade formativa e também nas preocupações manifestas relativamente a todos e a cada um dos alunos, considerando a sua singularidade, quer pessoal, quer colectiva, constitui, no nível do discurso e da (re)enunciação de propósitos educacionais, uma tónica dominante a sugerir dois novos tipos de resposta educativa à realidade social.

Em primeiro lugar, a intenção de dotar os alunos com competências estruturais e básicas para responder com sucesso aos desafios da convivialidade tolerante que as sociedades plurais pressupõem, quando se pensa e se procura uma **cultura de paz** como fundamento e desígnio de evolução das próprias sociedades.

Em segundo lugar, a intenção de (re)humanizar a instituição educativa, atribuindo significativas margens de autonomia na gestão e na participação de alunos, pais, professores e respectivas comunidades, configurando, desse modo, uma perspectiva curricular que *transcende* largamente a tradicional relação ensino-aprendizagem *in stricto-sensu*. Neste sentido, a ideia de transcurricularidade aponta para uma compreensão ecológica das práticas curriculares na qual a ideia de *comunidades educativas* permite supor e antever a possibilidade de cooperação na definição de objectivos e no recrutamento e conciliação de esforços educacionais, quer na sua dimensão formal, quer informal. E, facilita, também, uma compreensão mais complexa das relações entre educação e sociedade, permitindo articular inteligente-

mente a imparável emergência de diversidade e o compromisso activo e responsável de todos na gestão dos problemas que dela decorrem.

Ao abrir-se a transformação educacional a uma responsabilização mais ampla do que aquela que apenas responsabiliza a escola, configura-se um exercício de *cidadania colectiva*, que pode sustentar uma matriz de coesão entre os diferentes parceiros sociais, conferindo-lhes um novo rosto, traduzido na construção partilhada de uma **intercultura** e de uma **identidade expandida**.

No caso da legislação portuguesa, e relativamente ao Ensino Básico², tal tendência emerge com clareza, pelo menos no nível do discurso institucional produzido, observando-se, sobretudo, a partir da promulgação da Lei de Bases (1986), um progressivo esforço de reconceptualização curricular, no sentido das tendências anteriormente referidas.

Do ponto de vista epistemológico, trata-se de um tipo de organização curricular de tendência desfragmentante, de natureza mais inclusiva e agregadora, apostada em visões mais complexas e dialógicas e, por consequência, propondo-se uma lógica de ultrapassagem de visões curricularmente mais redutoras e simplistas.

Tal constatação pode observar-se desde logo no documento "Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais" (2001), no qual as questões inerentes à ideia de transcurricularidade são retomadas com particular ênfase. Assumindo como vector fulcral no discurso, uma ideia ampla de competência, definida e

aceita como *saber em acção*, a perspectiva de desenvolvimento curricular, que nele é proposta, salienta que *a aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem* (p. 9).

De seguida, reforça-se a ideia segundo a qual *é importante reafirmar que o currículo do ensino básico não se identifica com um conjunto de disciplinas ou, ainda, que faz parte integrante do currículo a abordagem de temas transversais às diversas áreas disciplinares, nomeadamente no âmbito:*

- da educação para os direitos humanos,
- da educação ambiental e da educação para a saúde e para o bem-estar, em particular,
- a educação alimentar,
- a educação sexual e
- a educação para a prevenção de situações de risco pessoal como
- a prevenção rodoviária ou
- a prevenção do consumo de drogas (p. 11).

E ainda outros temas transversais cuja relevância seja identificada pela escola.

De registar que estas temáticas correspondem ao conceito de *"cross-curricular theme"* identificados noutros países (por exemplo, Holanda), acentuando quer o seu carácter transversal, relativamente aos saberes disciplinares, quer o sentido complexo e aglutinador da informação deles provinda. Referem-se também alguns dos princípios e valores orientadores que, no documento, se

admitem-se como dando continuidade aos pressupostos da Lei de Bases (1986), destacando-se pela sua pertinência quanto à ideia de transcurricularidade:

- a construção e a **tomada de consciência da identidade pessoal e social**;
- a **participação na vida cívica** de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- o respeito e a valorização, da **diversidade dos indivíduos e dos grupos**, quanto às suas pertenças e opções.

Porém, é na natureza das *competências gerais* que a ideia de transcurricularidade assume particular relevância. Com efeito, esta deslocação de incidência de uma concepção centrada nas vantagens do conhecimento em si mesmo, enquanto saber disciplinarmente fragmentado (saber), para outra na qual esse mesmo saber se reconhece como condição essencial na estruturação e desenvolvimento de saberes em acção, constitui uma das perspectivas de maior alcance epistemológico na conceptualização curricular. Não porque subalterne a dimensão cognitivista dominante e fundamental, mas porque a reconhece como um dos elos, isto é, como alicerce e condição de qualidade no *continuum* epistemológico estruturante da *praxis* humana, enquanto prática (individual e colectivamente) intencionalizada e socialmente comprometida com as ideias e os valores consignados na Declaração Universal dos Direitos do Homem. Por fim, esta ideia de transcurricularidade deixa também claramente abertas as fronteiras intersistémicas, sejam elas de natureza conceptual ou organizacional.

A consideração da ecologia da escola

como factor determinante na qualidade da acção educativa constitui talvez o maior e melhor desafio pelas mais-valias com que, inegavelmente, enriquece-a. Por isso, a ideia (ou tendência) de transcurricularidade não deve ser entendida apenas como um factor que organiza de forma algo inovadora os saberes disciplinares, mas como uma ideia de abrangência e de querer ir mais longe em todos os níveis e dimensões do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Também no que se refere aos 2º e 3º ciclos, o documento orientador das políticas para o Ensino Básico (1998) sublinha que a escola precisa de se assumir como espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.

De igual modo, o Decreto-lei 6/2001 refere o currículo nacional como o conjunto das aprendizagens e competências, *integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores* a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, reafirmando *a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes*.

No art. 3º desse diploma pode ler-se quanto aos princípios orientadores, a necessidade de **integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares** e também

a valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática, como outro domínio desejável de integração. Também no já referido documento das Competências Essenciais (2001), para além da ideia de *modos de operacionalização transversal* reforça-se ainda uma orientação geral de reforço da articulação entre disciplinas afins (p. 10).

Um pouco mais adiante, clarifica-se que é importante reafirmar que o currículo do ensino básico não se identifica com uma adição de disciplinas, nem na perspectiva dos temas a trabalhar com os alunos nem do ponto de vista dos espaços e tempos que a escola destina a esse trabalho e, ainda, que faz parte integrante do currículo a abordagem de **temas transversais às diversas áreas disciplinares**, nomeadamente no âmbito da educação para os direitos humanos, da educação ambiental e da educação para a saúde e o bem-estar [...]. Reforça-se ainda que outros temas transversais, cuja relevância seja identificada pela escola, no início ou num dado momento do desenvolvimento dos projectos curriculares da escola ou de uma turma, poderão igualmente integrar o currículo (p. 10-11).

Flexibilidade curricular

A tendência flexibilizante do currículo verifica-se, quer na perspectiva epistemológica (quais os conhecimentos a incluir nas propostas curriculares, qual a sua natureza,

que tipos e níveis devem ser considerados em cada fase da escolaridade, ...), quer do ponto de vista da sua organização, definindo através dela uma matriz curricular própria (como se inter-relacionam os diferentes tipos de conhecimento, como se (re)constroem e instauram novos significados através da interactividade e recursividade constantes, como se priorizam, se sequenciam e se avaliam). Este modo mais abrangente de conceber o currículo é, assim, um meio privilegiado para sustentar processos de aprendizagem e de formação, ou seja, práticas curriculares mais consistentes com a vida que os estudantes e os demais participantes na acção educativa, efectivamente vivem, conectando-os com as outras dimensões vivenciais que interferem de modo natural no seu processo de desenvolvimento.

De acordo com esta tendência curricular, os processos de ensino e de aprendizagem poderão beneficiar muito da natureza aberta, dinâmica, modificável e evolutiva da própria estrutura e concepção curriculares, ao admitir-se a possibilidade de integração de nova informação decorrente da reflexão sobre as práticas de desenvolvimento curricular ocorridas aos diferentes níveis contextuais. Aliás, é nesta capacidade que reside a possibilidade de (re)ligar conhecimento, aprendizagem e vida real, tornando desse modo os processos educativos mais significativos e mais relevantes para quem aprende e, mais consequente para quem procura promover essa aprendizagem (*connection to real life*)³.

Talvez assim se torne possível vislumbrar algum tipo de resposta, quer à falta de motivação e de interesse dos estudantes,

quer à falta de sentido que os conhecimentos, tal como se apresentam tradicionalmente estruturados, apresentam e que, reconhecidamente, constituem alguns dos principais factores subjacentes às elevadas taxas de insucesso escolar. Naturalmente, que esta tendência de flexibilização curricular apenas se compreende no quadro de uma, também renovada, compreensão do conceito de currículo, abrangendo quer a dimensão instituída, ou seja, a natureza dos planos de estudo, dos programas de disciplina e de áreas transdisciplinares e não disciplinares, a definição dos *core-curricula*, dos perfis de competências, da coerência epistémica organizacional que lhes subjaz e, sobretudo, dos princípios orientadores correspondentes, quer a natureza instituinte dos projectos educativos (curriculares, de escola, de turma ou individuais), quer os critérios de participação nas tomadas de decisão, como sejam os níveis de democracia, de cooperação e de colegialidade, a natureza das estratégias de ensino-aprendizagem ou a gestão dos espaços, tempos e recursos materiais e humanos.

A flexibilização curricular será sempre mutilante se à dimensão curricular instituída não corresponderem largas margens de autonomia ao nível instituinte, que permitam a participação consciente dos diferentes *actores* no exercício decisório que a resolução dos problemas educativos sempre pressupõe, devolvendo-lhes desse modo o **sentido de autoria** e, com ele, o sentido de pertença, de inclusão e de reconhecimento.

Assim, na legislação portuguesa é de relevar o esforço de profunda intencionalidade reconceptualizadora ao nível da

dimensão curricular instituída. E, se bem que tal não constitua condição necessária e suficiente para garantir qualidade à mudança em curso, a natureza dos textos reguladores e orientadores da acção curricular da escola e dos professores como agentes fulcrais dessa mesma qualidade permite, através de alguns indicadores, perceber um objectivo de requalificação curricular em desenvolvimento. Desejável se torna que, a partir de alternativas conceptuais mais inovadoras se possam também elaborar e instituir adequadas alternativas estruturais, organizacionais e funcionais no interior dos subsistemas integrantes da acção educativa.

Neste clima de mudança é perceptível, sobretudo, ao longo das duas/três últimas décadas, uma conflitualidade (ora latente, ora manifesta) de perspectivas que, nas suas respectivas racionalidades, se enquadram ou numa perspectiva tendencialmente tecnocrática, reprodutora e aplicativa ou de natureza reflexiva, ecológica e crítica. É, porém, nas perspectivas relativas às concepções de professor e de aluno e à sua relação com a dimensão curricular instituída e com os contextos de inserção e de vida, que verdadeiramente se jogam as questões da possibilidade de mudança efectiva e de inovação educativa.

No sentido de ultrapassar as tensões e os desajustes existentes, têm vindo a ser desenvolvidos, nas últimas décadas, progressivos esforços de reforma dos sistemas educativos, procurando ultrapassar as concepções mais reducionistas longamente prevaletentes a todos os níveis de concepção, decisão e implementação curriculares.

Nesse processo, e não obstante se estar ainda longe daqueles níveis de acerto e de coordenação de esforços, que se percebem como passo decisivo na procura de qualidade, têm vindo a ser desenvolvidos mecanismos promotores de mudança, cujos documentos apresentam sinais de flexibilização, abrindo sobretudo espaços de maior poder nas decisões curriculares às escolas, aos professores, aos alunos, à família e à própria comunidade.

Assim, tomando como referência o documento "Organização Curricular e Programas - 1º Ciclo do Ensino Básico" (1998) pode, desde logo, constatar-se... *deste modo, também se pretendem ver reformuladas a relação pedagógica e a metodologia do processo de ensino-aprendizagem relativamente aos padrões tradicionais. Se o apelo à participação do aluno na construção e avaliação das suas aprendizagens, ao incentivo da sua autonomia como sujeito intelectual e moral ou à dinamização das actividades criativas dos indivíduos e dos grupos não constituem propostas inovadoras em muitas escolas, o mesmo não se poderá dizer da explicitação programática destes princípios* (p. 12).

E, logo adiante, refere-se que... *é forçoso deixar em aberto um vasto campo de possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular, a eleger de acordo com as condições concretas do terreno pedagógico e, que ninguém melhor do que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar tais decisões* (p. 12).

Ou também, que... *cabe ao professor, ao estabelecer o plano de trabalho anual com os alunos ou para apresentar aos*

alunos, seleccionar e listar os conjuntos de actividades (ou objectivos de acção)... ao professor cabe igualmente, articular conjuntos de actividades do mesmo programa ou de programar diferentes, constituindo novos blocos interdisciplinares de actividades ou de actividades integradas em projectos, em cooperação com os próprios alunos.

Em coerência com os princípios do Decreto-lei nº 6/2001, o documento "Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais", ao qual já nos referimos, assinala que se trata de uma (...) *referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares, de escola e de turma a realizar pelos professores. Situa-se, claramente, na perspectiva de contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto.*

Reafirmando esta intencionalidade de flexibilização, o mesmo documento, retoma os pressupostos da Lei de Bases, acentuando que... *se trata de um instrumento essencial no processo de inovação que se iniciou com a "Reflexão Participada sobre os Currículos", e passou pelo projecto "Gestão Flexível do Currículo" (p. 6).*

Deixando bem claros os níveis de intervenção na flexibilização curricular, refere-se que, quanto à operacionalização específica das competências gerais (transdisciplinares) *ela será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área*

do saber visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências (p. 18).

Quanto aos 2º e 3º ciclos, a legislação reafirma a sua intenção de se assumir como altamente flexível. Contudo, o Decreto-lei 6/2001 estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

No documento "Gestão Flexível do Currículo: Porquê?", que o Ministério da Educação (2001) edita como forma de esclarecimento ao processo de **flexibilização curricular**, a definição portuguesa poderia ser a de *currículo nacional assente no desenvolvimento de um eixo comum que articule saberes de referência com as competências de saída do ensino básico, garantindo simultaneamente: referenciais nacionais e a possibilidade de uma gestão curricular flexível, adequada aos contextos específicos de cada escola.*

Entende-se, por isso, a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem. Este processo, refere o documento, deverá *adequar-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo introduzir no currículo componentes locais e regionais.*

Também na explicitação do processo, que o documento "Reorganização Curricular do Ensino Básico" (Ministério da Educação, 2001) se propõe fazer, se reafirma que o processo é entendido como altamente flexível: *Este processo de reorganização curricular do Ensino Básico requer uma*

flexibilização muito grande, ao nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos modos de organização do trabalho escolar, sendo incompatível com orientações e quadros de actuação rígidos e uniformes.

Contudo, e não obstante as afirmações anteriores, é importante referir que coexistem alguns aspectos que indiciam reconhecidas limitações no processo de flexibilização em desenvolvimento, sobretudo ao nível das implicações que estas propostas suscitam ao nível da dimensão curricular instituinte e às quais nos referimos com maior detalhe nas reflexões com que finalizamos este trabalho.

Diferenciação curricular

Esta tendência curricular pressupõe a possibilidade de, nos processos de flexibilização curricular ter em atenção e **respeitar o direito à diferença**, quer ao nível dos direitos individuais ou relativamente às características da personalidade, quer ao nível colectivo, enquanto respeito pelas culturas próprias de determinados grupos e povos no interior da heterogeneidade social que, hoje mais do que outrora, caracteriza as comunidades.

Adivinha-se, assim, neste princípio, um *reconhecimento da diversidade como valor acrescido* e, desse modo, a importância dos contextos e das suas dinâmicas no enriquecimento das decisões curriculares. Retoma-se, pois, a importância da abordagem ecológica na promoção de sentido das aprendizagens, com os consequentes benefícios em termos de auto-implicação dos alunos e dos outros participantes, condição

de mais (e mais pródica) qualidade dos resultados esperados e conseguidos.

No caso português são reconhecíveis estas preocupações em praticamente todos os excertos documentais referidos até ao momento nos casos anteriores, salientando-se o caso particular que, no Decreto-lei nº 6/2001, se refere (...) *ao número crescente de crianças e de jovens que frequentam as nossas escolas e cuja língua materna não é o português*. De acordo com este mesmo normativo determina-se a realização de actividades curriculares específicas de Português como segunda Língua⁴, procurando desse modo, estimular e facilitar a convivialidade às diferentes minorias linguísticas e constituindo tal disposição, um poderoso factor de participação, de inclusão e de coesão social. Devem ainda ser referidas como indicadores de diferenciação, as recomendações quanto às acções a desenvolver por cada professor e que, de forma particular, acentuam a *tendência diferenciadora* das práticas curriculares e que se reconhecem com absoluta clareza nas recomendações seguintes:

- Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno (p. 17).
- Apoiar o aluno na escolha de linguagens que melhor se adequem aos objectivos visados, em articulação com os seus interesses (p. 17).
- Desenvolver a realização de projectos que impliquem o uso de diferentes linguagens (p. 18).
- Organizar o ensino prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos (p. 9).

- Organizar o ensino valorizando situações de interacção e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas (p. 19).
- Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem (p. 1).
- Organizar o ensino prevendo a realização de actividades por iniciativa do aluno (p. 24).
- Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados que favoreçam a autonomia e a criatividade do aluno (p. 25).
- Propiciar situações de aprendizagem conducentes à promoção da auto-estima e da autoconfiança (p. 25).

Resumindo, parece que, também a este nível (da valorização dos processos de diferenciação) as dinâmicas de (re)conceptualização curricular em curso apontam para a sua necessidade, assumindo implicitamente as suas vantagens.

No que se refere aos 2º e 3º ciclos, os princípios orientadores presentes no Decreto-Lei 6/2001, no seu art. 3º, consagram a valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida e, ainda, a diversidade de ofertas educativas, **tomando em consideração as necessidades dos alunos**, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Ao mesmo tempo, a consideração de *actividades de enriquecimento do currículo* pode representar uma perspectiva de diferenciação curricular, sendo de *carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação*, ao mesmo tempo que também se interliga com o princípio da internacionalização.

Este princípio da diferenciação curricular surge, em tese, na atenção conferida à **educação especial**, podendo ler-se que *é oferecida a modalidade de educação especial e em que se consideram deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbação da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde*.

Simultaneamente, e visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração.

Também no documento "Reorganização Curricular do ensino Básico" (2001) pode ler-se: *na verdade, a concretização do currículo pressupõe que se estabeleçam diferentes caminhos para que as aprendizagens sejam bem sucedidas e para que se atinjam os principais objectivos – e não para se hierarquizar esses objectivos entre diferentes grupos de alunos*.

No documento das Competências Essenciais (2001) o princípio curricular da *diferenciação* é identificável, nomeadamente no nível das designadas competências específicas, em situações como:

- A presença da História no currículo do ensino básico encontra a sua justificação maior e no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança (p. 87).
- As competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes, porque: (...) Desempenham um papel facilitador no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais (p. 150).
- A Educação e Promoção da Saúde e a elevação da Aptidão Física, sendo preocupações centrais da Educação Física "obriga" a que os alunos se empenhem, em todas as aulas, em actividades de treino, cuja qualidade e quantidade de esforço físico sejam adequadas às necessidades e possibilidades dos alunos capazes de promover o desenvolvimento das capacidades motoras. (...) Assim, as situações de aprendizagem e treino devem, per si ou no seu conjunto ser inclusivas pois, nenhum aluno pode ser excluído por dificuldades ou aptidão insuficiente, nem por exigências gerais que deixem de considerar as suas possibilidades (p. 222).
- Dadas as características próprias da Educação Física e das suas aprendizagens, um conjunto de aspectos essenciais tem

de ser considerados na elaboração e selecção das situações de aprendizagem: (...) A diferenciação de objectivos e ou de actividades formativas para alunos e ou subgrupos distintos é desejável e necessária para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a actividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão colectiva (de conjunto, interactiva) quanto possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário. Esta diferenciação é garante também da inclusividade característica das aulas de Educação Física (p. 223).

Mobilidade curricular

A questão da *mobilidade* envolve a discussão da conexão e transitividade curricular entre diferentes subsistemas de ensino (geral, tecnológico, artístico, profissionalizante, de apoio a populações específicas...) que, no seu conjunto, procuram constituir uma resposta educativa diversificada. Também aqui é evidente a relação com um outro nível de diferenciação, tal como vimos no ponto anterior, e que tem a ver com diferentes tipos de necessidade social e de percurso pessoal no interior do sistema educativo.

Tal possibilidade pressupõe a necessidade de trabalhar de forma integrada a conceptualização e a organização curriculares, quer para facilitar a mobilidade dos alunos e dos professores, abrindo novas dinâmicas e novos espaços de cultura transcurricular, quer para uma organização epistemológica mais coerente dos saberes básicos, bem como das hipóteses de transitividade entre diferentes subsistemas.

A questão da mobilidade não deve pois ser reduzida à dimensão pessoal (de alunos e professores), mas sobretudo, à reorganização estratégica e articulada que permita a mobilização diferenciada dos conhecimentos, enquanto entidades dinâmicas capazes de integrar estratégias curriculares diversificadas (trabalho disciplinar, inter, multi ou transdisciplinar ou, ainda, não disciplinar).

Salientem-se todavia, como factor de qualidade social da oferta educativa, quer os sistemas de apoio especializado a alunos e a professores, quer os percursos individuais e personalizados de formação profissionalizante, assegurados que se encontrem os mecanismos de transitividade entre eles e aos quais já fizemos referência.

No caso português, o documento Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) evidencia uma forte preocupação com a natureza da reorganização epistemológica, propondo diversas metodologias de tratamento da informação provinda quer das diversas áreas do conhecimento, quer das situações contextuais nas quais as práticas curriculares têm lugar.

Neste sentido, a assunção de que o *projecto de renovação curricular é um processo inacabado, aberto e disponível para se refazer de forma continuada* constitui, de novo, um sinal promissor de mudança consciente.

No que se refere aos 2^o e 3^o ciclos, o Decreto-Lei 6/2001 inicia-se exactamente assumindo a perspectiva de incentivo à capacidade de mobilidade curricular, uma vez que esta não poderá ser exclusivamente pensada como possibilidade de movimen-

tação entre subsistemas do sistema educativo, mas numa perspectiva mais ampla, como possibilidade de escolhas que são a base de decisões pessoais no processo de aprendizagem ao longo da vida: *como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida.*

Encontram-se ainda previstos mais alguns sinais de possibilidade de mobilidade curricular, nomeadamente no art.11º do Decreto-Lei 6/2001, porém, na perspectiva de *assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão*, referindo que as escolas *dispõem de mecanismos de organização e gestão do currículo*, que lhes permitem *conferir um certificado de qualificação profissional* e, *poderem propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular.*

Internacionalização curricular

Tal como foi referido anteriormente, subjacente a este princípio encontra-se a necessidade de uma formação básica para os cidadãos com outros contornos conceptuais simbólicos das *novas geografias* sociais, apontando para dinâmicas de mobilidade de maior amplitude. Com efeito, o refazer geográfico, demográfico e cultural dos tecidos sociais implica, sobretudo, a contemplação dos parâmetros já referenciados: a educação para os valores da cidadania activa, da tolerância e da paz e o desenvolvimento de competências comunicacionais democráticas e pluri-linguísticas.

Deste modo, o **desenvolvimento da**

intercompreensão parece aos autores muito mais do que a competência para falar várias línguas. Passa pela construção de climas sociais e de aprendizagem que saibam diferenciar sem excluir, ou melhor, que diferenciem positivamente para incluir essa diferença como **valor acrescido** à própria humanidade.

Apenas nessa condição, será possível a passagem da multiculturalidade à **interculturalidade**, enquanto sistema integrador e configurador de novas matrizes no cosmopolitismo que já se vive.

Deste modo, o princípio da internacionalização pressupõe a ideia de uma mais ampla mobilidade de pessoas e de ideias que possam abrir caminho a, também novas, dinâmicas de **globalização de orientação antropocêntrica**, por contraponto às actuais incidências de cariz economicista e tecnocrática.

No caso da legislação portuguesa em análise, um dos indicadores de internacionalização que sobressai no documento Organização Curricular e Programas, pode associar-se ao facto de a Língua Portuguesa poder ser integrada no currículo como *segunda Língua*. Conforme se explicita, *as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da Língua portuguesa como segunda Língua aos alunos cuja Língua materna não seja o português*. Parece ainda de realçar que *a aprendizagem de uma Língua estrangeira inicia-se obrigatoriamente no 2º Ciclo e prolonga-se no 3º Ciclo, de modo a proporcionar aos alunos o domínio da Língua num crescendo de adequação e fluência*. E, ainda, que *a aprendizagem de*

uma segunda Língua estrangeira é obrigatória no 3º Ciclo.

A perspectiva de internacionalização é também favorecida pela circulação da informação através de todas as formas de comunicação, nomeadamente através da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, tal como a própria organização curricular pressupõe.

No documento que se refere às Competências Essenciais (2001) evidencia-se o princípio da internacionalização, por exemplo, na referência às *competências gerais*, quando se toma como meta que, à saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de (...) usar Línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação (p. 15). De um modo explícito, ao nível das competências específicas, sobressai:

Na introdução aos programas (de Língua Estrangeira) enunciam-se duas circunstâncias que se reflectiram na sua elaboração: um público mais vasto e heterogéneo decorrente do alargamento da escolaridade básica e a crescente mobilidade de pessoas no espaço comunitário implicam uma resposta a necessidades e expectativas de uma sociedade pluricultural em constante mudança. Neste contexto, torna-se necessário perspectivar a aprendizagem de Línguas estrangeiras como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural nos termos em que é formulada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (p. 39).

Ou, ainda, no caso da História, e para o 1º ciclo do ensino básico, quando se considera como *perfil do aluno competente*:

- (...) Situa-se no país e no mundo em que

vive, aplicando noções operatórias de espaço e de tempo.

- (...) manifesta respeito pelos outros povos e cultura (2º ciclo).
ou, no caso do 3º ciclo:
- Utiliza as noções de evolução, de multi-causalidade, de multiplicidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da História de Portugal com a História europeia e mundial;
- Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial;
- Manifesta respeito por outros povos e culturas (p. 90).

Quanto ao contributo da Geografia para o desenvolvimento das competências gerais, no 3º Ciclo, o seu âmbito alarga-se até à **descoberta de Portugal, da Europa e do Mundo**.

- O desenvolvimento da aptidão para pensar geograficamente, isto é, integrar num contexto espacial os vários **elementos do lugar, região, Mundo**;
- À análise de problemas concretos do Mundo para reflectir sobre possíveis soluções;
- O reconhecimento da desigual repartição dos recursos pela população mundial e a solidariedade com os que sofrem de escassez desses recursos;
- A relativização da importância do lugar onde vive o indivíduo em relação ao Mundo para desenvolver a **consciência de cidadão do mundo** (p. 108).

Por sua vez, a preocupação com o desenvolvimento de competências de comunicação e artísticas constitui também um indicador de internacionalização:

- Utilizar as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) para recolher informação geográfica e comunicar com outras escolas, noutras regiões... (p. 115).
- As competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes porque facilitam as interacções sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de culturas diversas (p. 150).

No entanto, e apesar dos múltiplos registos que se observam, **são ainda ténues** os sinais que, curricularmente, possam sustentar esta tendência, sobretudo numa fase que se pode considerar avançada na reorganização do espaço comunitário europeu e no quadro do processo de globalização que se vive.

Reflexão final e implicações

Em conclusão, sustenta-se que as duas/três últimas décadas trouxeram, também para Portugal, inequívocos avanços nos processos de renovação e de reconceptualização curriculares, instituindo um **princípio de requalificação educacional**.

Tal evidência é particularmente notória ao nível da reorganização axiológica e epistemológica, que se traduz numa aproximação ao paradigma de racionalidade crítico-reflexiva e ecológica e apresenta-se com um discurso muito próximo das actuais correntes teóricas em desen-

volvimento, gestão e supervisão curriculares.

No entanto, convém reafirmar que, não obstante o seu interesse, nenhuma mudança conceptual constitui, em si mesma, razão suficiente para mudar a qualidade educativa.

É sobretudo a **qualidade da mudança** que pode fazer a diferença. As perspectivas, as concepções e as visões do mundo que permitem compreender os fenómenos são apenas questões em tese e o que as valoriza é a natureza da racionalidade que, nelas, dialecticamente se constrói, se admite (ou se rejeita) e que poderá justificar (ou não) o desenvolvimento de propostas de mudança para níveis de mais elevada qualidade.

Ou seja, de novo, o **conceito de currículo só faz sentido na articulação das suas dimensões instituída e instituinte** através da conjugação das dimensões conceptual e pragmática com vista às desejáveis e necessárias transformações das pessoas, das situações e dos sistemas que as representam. Por isso, se não se antevê uma mudança significativa nos padrões da qualidade em educação sem uma profunda reconceptualização sistémica ao nível organizacional, também não se pode antever que esta medida, apesar de fundamental, possa por si só, garantir a transformação com a profundidade esperada. Esta, apenas poderá ocorrer pela articulação conjugada do sistema educativo com os sistemas conexos, ou seja, a revitalização e ajuste da formação de professores (inicial, especializada e continuada), a revalorização do papel da família (tendo em conta as suas actuais e múltiplas configurações), bem como de outras organizações sociais cujos

pressupostos tendam para **um contrato social solidário**.

O que se pretende, então, é recolocar as questões educacionais como instância e como principal factor no desenvolvimento humano, social e cultural, centrando-as nos valores e nos pressupostos consignados pela actual modernidade, ou seja, definindo como objectivo fundamental da educação, **a construção de culturas civilizacionais mais diversas, mas mais tolerantes, mais pacíficas, mais justas e mais solidárias para além de mais capacitadas para responderem ao mundo do trabalho e às condições, sempre desafiantes, subjacentes à mudança contínua.**

Algumas das possíveis dificuldades na implementação das tendências e princípios assinalados poderá ficar a dever-se a uma visão da inovação educacional, também ela, ainda marcada por alguns resquícios de racionalidade tecnicista, perspectiva que, embora implicitamente, ainda persiste a todos os níveis de decisão curricular.

Com efeito, e apesar dos reconhecidos esforços de democratização dos processos decisórios, também parece persistir a ideia de que não será possível operar a mudança, agindo apenas segundo uma lógica *"top down"* ou, pelo menos, sem garantia das condições que assegurem a supervisão e coordenação das acções emergentes e ecologicamente situadas, bem como uma perspectiva complementar de *"bottom-up"*. E, isto, não obstante as margens de autonomia para tomadas de decisão contextualizada e o consequente efeito de *"empowerment"* quer das escolas, quer dos professores que já são hoje reconhecíveis na legislação.

Ora, não parece possível obter mudanças reais, enquanto a esta outorga de autonomia não corresponderem processos concomitantes (e não sequenciais) de requalificação curricular também ao nível da coerente requalificação na formação dos professores, que, de outro modo, se quedam perplexos sem saber como inscrever essa autonomia nos quadros de referencialidade paradigmática anterior, marcadamente promotores de um tipo de profissionalidade dependente e submissa.

O que fica em aberto, neste aparente paradoxo, é então, a discussão sobre as condições de implementação, coordenação, avaliação e supervisão das novas propostas, bem como a qualificação dos sujeitos implicados (autarcas, pais, alunos, professores e investigadores) para assumirem os desafios da autonomia, até ao momento disponibilizada.

Fica também em aberto a discussão sobre a racionalização no uso de recursos materiais e humanos e ainda a definição de áreas de competência e de compatibilização dos diferentes tipos de oferta educativa (pública, privada) com vista a algum esforço de regulação da diversidade, potenciando a sua mais-valia sem que essa se perca nos caminhos erráticos, que tendem para uma irremediável perda de sentido comum.

Trata-se de, ao nível macro-político, se dar um *salto em escala* (RODRIGUES, 2002), ousando instituir dinâmicas capazes de pensar mais globalmente e de gerir de forma articulada, porque compreendida sistemicamente, a qualidade da Educação, ou seja introduzir uma perspectiva de complexidade nos processos de recon-

ceptualização que configure a mudança de forma integrada, globalizante, consequente e, por isso, socialmente legitimada.

Desenvolvimento e requalificação curricular (nível macro-estratégico)

Ao nível do modelo de organização/ estrutura do Sistema Educativo

Nesta dimensão cabem aspectos que derivam das grandes finalidades que têm vindo a ser consideradas para a educação básica, ponderando integradamente o desenvolvimento das competências básicas no quadro de uma nova filosofia curricular, traduzida nos princípios curriculares identificados. Assim, a educação básica elementar deve ser indutora e construtora de uma progressiva autonomia do Aluno que, iniciando-se pelos seis anos de idade, possa desenvolver as suas competências a um nível que, embora elementar, venha a ser progressivamente mais diversificado. Tal como noutros países, a fórmula curricular passa pelo prolongamento por seis anos, da escolaridade básica elementar (primária), o que corresponde à duração dos actuais 1º e 2º ciclos do Ensino Básico em Portugal, mas que necessitaria de uma filosofia necessariamente diferente, bem como de outros modelos de organização e de funcionalidade instituinte.

Não se trata, pois, de uma mera justaposição, uma vez que a aproximação entre os 1º e 2º ciclos seria vantajosa do ponto de vista da continuidade pedagógica

com diversificação progressiva do saber, visto que o maior *choque* que as crianças experimentam ocorre precisamente na passagem do actual 1º ciclo para o 2º ciclo. De referir que as Escolas Superiores de Educação, criadas em legislação de 1979, vinham exactamente na perspectiva de formarem professores para o 1º Ciclo e professores para o 2º Ciclo, estes últimos com valência para o 1º ciclo. Porém, tal aspecto nunca foi verdadeiramente compreendido porque, de facto, nunca correspondeu a uma reorganização da estrutura do sistema educativo português, de aproximação entre os referidos ciclos. Sucede, aliás, que o 2º ciclo português é vulgarmente considerado mais afim do 3º ciclo, representando os dois, mesmo neste momento, a maior proximidade, na estrutura do sistema educativo, uma vez que o Ensino Secundário (de três anos) tende a isolar-se, cada vez mais.

Para apoiar a ideia que defendemos, apoiamos-nos em argumentos quer da Psicologia do Desenvolvimento, que apresenta os alunos de nove e dez anos ainda numa fase de pré adolescência, quer em argumentos de natureza epistemológica, sendo que, cada vez mais, é necessária uma especialização que não saia do âmbito da monodocência ou da docência *por áreas* disciplinares. O conhecimento reconhece-se cada vez menos fragmentado nas tradicionais disciplinas e as competências transversais são difíceis de adquirir em regimes de *currículo partido*, que sobrevaloriza os saberes disciplinares apenas como *conteúdo* em detrimento de outras dimensões do conhecimento e dos saberes transver-

sais, tal como aponta o princípio da transcurricularidade. Uma escolaridade básica elementar com três ciclos, de dois anos cada, constituindo blocos articulados com progressiva diversificação, poderia representar um modelo mais coerente com os princípios curriculares defendidos pelos autores. Os saberes actuais e a relação com o conhecimento implicam simultaneamente um saber específico e um saber global e articulado, o que exigiria que um corpo docente para escolas do ensino básico elementar envolvesse especialistas de monodocência, *configurados* com os perfis profissionais provenientes das actuais licenciaturas em ensino do 1º Ciclo, coadjuvados por professores *pivot* em áreas de especialidade, constituindo-se curricularmente como verdadeiras equipas de trabalho docente. Apenas deste modo a própria ideia de flexibilidade curricular faria, plenamente, sentido.

Ao mesmo tempo, a atenção à diversidade e integração de alunos com necessidades educativas especiais tornar-se-ia uma potencialidade da escola, deixando pressupor uma diferente reordenação dos espaços e dos tempos curriculares, bem como dos recursos materiais e humanos disponíveis.

Após este nível básico elementar, os alunos, então já adolescentes, passariam ao nível médio de ensino, igualmente obrigatório, que viesse a completar, ainda ao nível básico, os saberes culturais, a formação para o exercício da cidadania activa e crítica, a formação para que os cidadãos assumam os seus deveres e exerçam os seus direitos, ao mesmo tempo que iniciam uma saudável aproximação ao

mundo do trabalho no sentido, nomeadamente, de orientação vocacional e de aproximação com as actividades profissionais.

Apenas ao nível secundário seria de proporcionar aos alunos, sem contudo entrar numa exagerada especialização, aprofundamento intelectual e maturidade humana, bem como conhecimentos e desenvolvimento de capacidades que lhes pudessem permitir o desempenho das suas funções sociais com elevada responsabilidade e competência, capacitando-os para a entrada em cursos de formação superior, de índole profissional ou com vista ao aprofundamento académico.

Ao nível do Currículo e da Gestão curricular

É notório o desgaste da expressão segundo a qual não existe dúvida de que nenhuma transformação profunda no ensino se pode levar a cabo se os professores não assumirem a mudança. Se o professor for considerado como um simples técnico que se limita a aplicar instruções exteriores ou alheias, este tende a projectar e a atribuir a responsabilidade e as conseqüências do seu ensino aos programas, aos manuais escolares e aos responsáveis educativos pelas decisões curriculares macro-estratégicas, ou seja na dimensão instituída do currículo e nos responsáveis por ela. Quando tudo se apresenta prescrito e normalizado o professor converte-se num simples reproduzidor do plano de estudos, supostamente neutro, opção que inequivocamente abre caminho à desqualificação científica e profissional do trabalho docente, bem como à sua desvalorização

social e consequente baixa de auto-estima nos profissionais.

Pelo contrário e numa perspectiva de responsabilização, que envolve também as formas de auto-responsabilização e de co-responsabilização, o conceito de currículo amplia-se, ao assumir as competências curriculares aos níveis de decisão que lhe competem para elaborar e gerir de forma flexível os referidos programas no sentido de promover a qualidade educativa e a inovação contextualizada. E, deve fazê-lo numa lógica de parceria, orientando a sua prática educativa por projectos curriculares, que tal como a legislação prevê, devem responder aos diferentes níveis de decisão curricular.

Numa perspectiva de transcurricularidade, a comunidade escolar não pode ser alheia aos diferentes tipos de projecto educativo, devendo a turma e a escola evitar o seu próprio funcionamento em *getho*, optando pelo contrário, por interagir com a comunidade fazendo prevalecer o interesse dos alunos e uma aprendizagem qualitativamente mais significativa e mais útil, no contexto de parcerias social e culturalmente enriquecidas. Apenas assim, o princípio da flexibilização curricular faria sentido quer pela melhoria da qualidade da resposta educativa, quer pela requalificação e reconhecimento da função e dos novos papéis do professor. Deste modo, a indução de mudança através dos dispositivos apontados, e que globalmente a legislação portuguesa prevê, teria que passar por um diferente comprometimento e envolvimento da comunidade local e dos pais. Não se

trata de, linearmente, responsabilizar os pais pela relação dos seus filhos com a escola, mas de co-responsabilizar as comunidades envolvidas pelo sucesso da **escola colectiva**, ou seja, da escola de todos e para todos os seus filhos.

No que respeita às práticas pedagógicas, e numa nova filosofia curricular, a centralidade desloca-se, como já foi referido, do professor para o aluno e/ou para grupos de alunos, promovendo uma profunda alteração nas lógicas que regem as dinâmicas no interior da aula e da escola.

Nesta nova ordem curricular, o conceito de práticas pedagógicas alarga-se a todas as experiências/situações que, proporcionadas pela escola, são vividas pelas crianças e jovens, religando-a com a dimensão experiencial que a própria vida constitui.

Da permanência das crianças e dos jovens na escolaridade básica e obrigatória deveria decorrer exactamente aquilo em que tanto se insiste na legislação: a predisposição para a **aprendizagem ao longo da vida, o aprender a aprender e o aprender a viver com o Outro**. Talvez mais do que isso, passar pela escola deveria ser de tal forma gratificante que induzisse o **prazer de aprender** e ainda a capacidade para assumir novos desafios intelectuais, sociais e de desenvolvimento humano. No entanto, tal como se apresenta, a escola, que deveria ser o local fundador e fundamental de situações de aprendizagem mais eficazes, mostra uma incapacidade acentuada para promover aprendizagens úteis e socialmente significativas especialmente quanto ao desenvolvimento das competências já

amplamente identificadas. Assim, o primeiro desafio, apaixonante mas difícil, continua a passar pelo esforço de escolarização **real** de toda a população. Escolarizar conjuntamente toda a população, no pressuposto da educabilidade de todos os seres humanos e segundo o qual as competências que a legislação aponta para a educação básica deveriam poder ser alcançadas por todos, significa o respeito pelo princípio da diferenciação curricular, percebido como eixo norteador e como garante desse mesmo desafio.

Por outro lado, a falsa autonomia, de cariz anarquizante, de que gozam os professores ao fecharem a porta da sua sala de aula, não se coaduna com uma organização curricular orientada pelos princípios de transcurricularidade, de flexibilidade ou de mobilidade curriculares.

A consciência profissional activa, que em tantos se reconhece, deveria ser um conceito inerente aos processos de reflexão **na e sobre** a acção e consensualmente entendido como indispensável à mudança de atitude dos professores, levando-os a questionar a **natureza dos valores que pretendem que os seus alunos desenvolvam** e das metodologias de mediação e de interacção didáctica a utilizar no sentido de melhor servirem essa finalidade.

Muitas vezes, também os pais apontam nessa mesma direcção conservadora, numa obsessão, exageradamente precoce, com as classificações dos seus filhos, atitude que não se coaduna com uma concepção curricular orientada por princípios como os apresentados. Contudo,

se ao mesmo tempo a escola básica se puder constituir como um espaço e tempo de orientação profissional, permitindo um encontro sério e responsável com o mundo do trabalho, poderá então contribuir para ultrapassar a actual visão fechada acerca do valor da escola exclusivamente como caminho/local de passagem e não enquanto verdadeira instância de permanência e de vida. Sem integrar essa perspectiva, a escola não pode desempenhar as suas funções nem é possível pensar numa reorganização estrutural e conceptual profundas.

Os trabalhadores deste novo século são hoje claramente percebidos como trabalhadores cognitivos que se comprometem em sistemas de pensamento, que ajudam a desenhar e a guiar o processo de trabalho. Por isso, tem sido reconhecida a importância de formar indivíduos com um tipo de formação mais abrangente, dotados de conhecimentos e de competências mais amplas, mais dinâmicas e profundas, capazes de aprender e de melhorar continuamente, flexibilizando o nível e a natureza dos seus próprios conhecimentos, bem como a convivialidade fraterna e solidária com os outros e diversos membros das suas comunidades de trabalho e de vida.

Como tal, a especialização precoce na escola revela-se pouco adequada à realidade actual e à preparação para o futuro, por não facilitar as hipóteses de mobilidade e de internacionalização que se pressentem como indispensáveis nos perfis de desenvolvimento profissional e pessoal dos cidadãos.

Ao nível da Investigação educacional

Ao pretender-se reconfigurar uma nova filosofia curricular que sustente na acção educativa a emergência de um novo entendimento e de um novo compromisso na relação entre a escola e a sociedade, também a investigação educacional deve dar o seu contributo para uma desejável clarificação no entendimento quanto à natureza, implicações e potencialidades dos princípios curriculares identificados.

A procura de formas de implementação prática de novas abordagens metodológicas e estratégicas, novos recursos e materiais de ensino e de formação mais coerentes com os princípios curriculares defendidos surge, por isso, como outro nível de investigação crucial no aprofundamento do conhecimento acerca dos processos de transformação e de mudança.

De igual modo, salienta-se a necessária valorização do trabalho nas escolas básicas e secundárias, revestindo a forma privilegiada de projectos investigação-acção, em parceria, com uma desejável ligação às instituições de formação/investigação. Situam-se nesse âmbito algumas das formas a que aludimos nomeadamente na orientação de trabalhos conducentes à obtenção de graus académicos, na orientação de projectos de licenças sabáticas, no acompanhamento de professores em início de carreira, etc.

No que diz respeito à organização e gestão da investigação compreende-se a necessidade de uma nova dinâmica e de **uma nova visão nas políticas de investiga-**

ção, que possam dar respostas mais consistentes com as condições de complexidade crescente que configuram os sistemas educativos na sua relação com as sociedades em mudança.

À investigação em educação não tem sido dado, de forma acentuada em Portugal, o devido valor e necessário reconhecimento. Por isso, para os autores, é clara a necessidade de criar um organismo governamental, ligado ao Ministério da Educação, cuja função seria a de produzir e apoiar a investigação no domínio educacional, em particular no âmbito do desenvolvimento e inovação curriculares, fazendo-o de forma criteriosamente fundamentada na qualidade e na pertinência dos estudos.

Difícilmente, em Portugal, poderemos pensar em instituições não governamentais com essa função, tal como não se conhece qualquer outro, no âmbito governamental, que actualmente o faça. Essa é precisamente uma das funções de alguns institutos que visitámos, ou de que tivemos conhecimento, nomeadamente, o SLO⁶ na Holanda, a ASCD⁷ nos Estados Unidos, o CIDE⁸ e o INCE⁹ em Espanha.

Finalmente, importa considerar a criação de redes de parcerias entre investigadores e, sobretudo, entre centros de investigação, como uma medida que pode vir a representar a aceleração e a mais clara definição de muitos pontos críticos da investigação educacional e, que em particular, torne mais abrangentes, divulgados e reconhecíveis os resultados da investigação produzida.

Ao nível da formação de professores

Tornar-se-ia redundante retomar todas as implicações que estas novas perspectivas transportam para a reconceptualização da formação de professores uma vez que tal relação foi amplamente referida como reflexão final no artigo anterior centrado sobre as questões relativas ao desenvolvimento das competências dos alunos na escolaridade básica. Por esse motivo e, remetendo para essa mesma reflexão, apenas nos cumpre **reafirmar a natureza imprescindível e inalienável destes profissionais enquanto autores fundamentais de toda a mudança educacional.**

E, por consequência, reafirmar também a importância da **qualidade da sua formação** para poderem intervir curricularmente, ao nível dos seus múltiplos papéis e funções, com a informação científica precisa e actualizada, mas também com todas as competências estruturantes do seu pensamento e da sua acção que intentam desenvolver nos seus próprios alunos. Trata-se então de uma **nova literacia** cujos saberes aqui tão referidos para o caso dos alunos, os habilitariam para o exercício consciente e crítico, que constitui o fundamento de uma filosofia e de uma cultura de acção nas quais sejam reconhecíveis os traços de humanidade que as profissões ao serviço do bem comum sempre comportam.

Novas linhas de desenvolvimento estratégico

A terminar, várias questões se colocam e que faz sentido abordar através de estudos futuros, quer de natureza técnica, quer de investigação. Sem se pretender a sua listagem exaustiva, referem-se aqueles que, de momento, parecem ser, para o caso português, os mais pertinentes:

- Identificação e caracterização de *casos exemplares* de gestão e desenvolvimento curriculares com vista à elaboração de *cartografias* emergentes e reconfiguradoras dos paradigmas curriculares de cariz mais tradicionalista.
- Articulação entre as competências essenciais definidas pelo Ministério da Educação (Ensino Básico) e a concepção e desenvolvimento integrado dos programas disciplinares e transdisciplinares.
- Análise de impacto da (re)organização e das estratégias desenvolvidas pelas escolas, tendo em vista assegurar o bom encaminhamento da reformulação curricular em curso no Ensino Básico.
- Análise de impacto das mudanças curriculares inovadoras verificadas recentemente nas instituições de formação, aquando da passagem cursos de bacharelato em ensino (1.º ciclo) a cursos de licenciatura e que se traduziram por mudanças ao nível da concepção, desenho e organização curriculares, bem como da coordenação e funcionamento dos cursos.
- Identificação e proposta de projectos de investigação a desenvolver em redes temáticas no âmbito dos Centros de Investigação em Educação, incidindo em

particular sobre a complexidade da problemática curricular.

- Intensificação das relações internacionais através de programas de investigação conjunta capazes de assegurar a mobilidade da informação disponível e a consequente co-construção de conhecimento complexo¹⁰.

Notas:

¹ CACHAPUZ, A; SÁ-CHAVES, I; PAIXÃO, F. Os desafios da complexidade e a definição de novos saberes básicos. In: *Série-Estudos* – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, n. 14, jul./dez 2002. No seu conjunto, este artigo e o que agora se apresenta, remetem de forma integrada para um estudo realizado em Portugal sob a égide do Conselho Nacional de Educação, cujo título é, "Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI" e que foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian (no prelo).

² Em Portugal, refere-se a um período de nove anos de escolaridade obrigatória para todos os cidadãos, organizado em três ciclos de (4+2+3) anos.

³ SÁ-CHAVES, I. et al. What makes a good teacher

good? *Anthropological Notebooks*, 2000, Year VI, n. 1, p. 71-80; Slovenian Anthropological Society, Ljubliana, Slovenia.

⁴ Refira-se a notória mudança nas configurações sociais que se verifica em Portugal, enquanto país que está a deixar de ser, como tradicionalmente foi, um país de emigração, para se tornar naquilo que é já hoje, um país de imigração.

⁵ Trata-se de professores com formação acrescida em determinadas áreas do conhecimento. Este tipo de experiência tem vindo a ser levada à prática pela Universidade de Aveiro nos últimos 5 anos, no quadro do programa *Ciência Viva*: professores "pivot" das escolas do 1º ciclo que, para além do mais, estabelecem a interface entre a Escola e a Universidade para apoio ao lançamento e acompanhamento de programas de inovação conjuntos.

⁶ Instituto Nacional para o Desenvolvimento Curricular.

⁷ Association for Supervision and Curriculum Development.

⁸ Centro de Investigación y Documentación Educativa.

⁹ Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

¹⁰ Salientamos, em particular, a possibilidade de poderem vir a ser estabelecidas parcerias de investigação e de formação entre Portugal e Brasil numa perspectiva de aprofundamento da intercultura que constitui um património comum de inquestionável valor.

Referências bibliográficas

Conselho Nacional de Educação. Seminário "Qualidade e Avaliação da Educação. Para um Contrato Socio-educativo", Lisboa, 2002.

Decreto-lei nº 6/2001, in *Diário da República-I Série-A*, nº 15 de 18 de Janeiro de 2001.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro in *Diário da República*, Lisboa, 1986.

Ministério da Educação (DEB). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Lisboa, 2001.

Ministério da Educação (DEB). Organização Curricular e Programas. 1º ciclo do Ensino Básico. 2. ed. Lisboa, 1998.

Ministério da Educação (DEB). Gestão Flexível do Currículo. Escolas Partilham Experiências. Lisboa, 2001.

Ministério da Educação (DEB) – “Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, Medidas e Implicações”, 2001. in <http://www.deb.min-edu.pt/rcurricular/reorganizacao-curricular-EB>. Disponível em 10.05.2002.

RODRIGUES, M. J. Seminário do Conselho Nacional de Educação, Estratégias de Desenvolvimento e Qualidade da Educação, Lisboa, Março de 2002.