Revista de Estudos Curriculares nº 10, vol 2, 2019

CURRÍCULO, GESTÃO CURRICULAR E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

José Carlos Morgado[1]

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO, INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UMINHO

RESUMO

Em Portugal, as políticas educativas mais recentes têm procurado dar prioridade às pessoas, estruturando-se em torno de, pelo menos, três finalidades: a inclusão educativa, a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar. Acredita-se que da sua concretização dependerá, em boa parte, a resolução de um dos problemas que mais tem afetado as sociedades contemporâneas: a justiça social. Foi neste contexto que tem estado a ser implementados o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) e o Regime Jurídico da Educação Inclusiva, reconhecidos como essenciais para a melhoria da equidade e das aprendizagens dos alunos, bem como do próprio desenvolvimento profissional dos docentes, consolidado quer através de um efetivo trabalho colaborativo, quer de práticas reflexivas no seio da escola.

Nesta apresentação, que serviu de base a uma intervenção num Seminário organizado no âmbito do Observatório da Vida nas Escolas (OBVIE), partindo dos atuais conceitos de currículo e de gestão curricular, reflito sobre a sua importância na concretização de um dos desígnios que considero ser um dos principais esteios da justiça social: a igualdade de oportunidades.

Palavras-chave: Currículo, Gestão Curricular, Mudança e Igualdade de Oportunidades.

Introdução

Ao começar esta breve reflexão importa desde logo clarificar dois aspetos que considero essenciais. Em primeiro lugar, referir que, mais do que propor soluções para os problemas que, de uma ou outra forma, perpassam o quotidiano escolar, pretendo apenas partilhar preocupações e encontrar caminhos que permitam ajudar os jovens que frequentam as nossas escolas a serem *mais pessoas*.

Em segundo lugar, referir que essas preocupações, que envolvem sobretudo a adequação dos processos de ensino-aprendizagem aos tempos atuais e a melhoria dos

[1] jmorgado@ie.uminho.pt

resultados escolares, são finalidades da generalidade dos sistemas educativos europeus, o que enaltece a importância da educação e da formação no desenvolvimento económico e social tanto do nosso País como da própria União Europeia. Só que, para que isso aconteça, é pedido à Escola que prepare os estudantes para conseguirem transformar informação em conhecimento, que crie condições para que todos sejam integrados (independentemente das suas características, capacidades e necessidades) e consigam desenvolver novas literacias, bem como capacidades críticas de análise, sem permeabilidade a *fake news* e outros fenómenos de manipulação da opinião (Costa, 2019).

Neste processo, os professores assumem responsabilidades acrescidas, já que continuam a ser vistos como "agentes efetivos de mudança, deles dependendo, em boa parte, tanto as transformações que urge imprimir na escola e no ensino, como o sucesso educativo dos estudantes" e a sua realização pessoal, social e profissional (Morgado, 2011, p. 795). É neste quadro que a formação contínua e o desenvolvimento profissional merecem uma atenção redobrada, já que são processos que, na ótica de Christopher Day (2001), permitem uma efetiva atualização científica e pedagógica, ajudam a consolidar saberes e compromissos e contribuem para renovar mentalidades.

Impõe-se, por isso, refletir sobre as mudanças que se pretendem imprimir no nosso sistema educativo, de modo a criar condições para que, em cada contexto, o currículo se desenvolva de forma autónoma e flexível.

Para dinamizar essa reflexão, estruturei o presente texto em torno de três segmentos principais. O primeiro, que intitulei *Desafios e dinâmicas atuais de mudança: da tirania do presente ao elogio da lentidão*, ao longo do qual faço referência a algumas mudanças que têm ocorrido nos últimos anos e ao impacto que produziram [e produzem] quer ao nível da nossa forma de estar no Mundo, quer no seio do sistema educativo, agora convocado a dar respostas a desafios até há bem pouco tempo inimagináveis.

O segundo, que designei como *O currículo como esteio de renovação*, em que abordo o conceito de currículo e me refiro às destrezas que o mesmo deve viabilizar se pretendermos capacitar os jovens para dar resposta aos imperativos de uma sociedade que se tornou mais mutante e mais desafiadora, mas também mais exigente e mais complexa. Termino este segmento de análise indicando algumas competências que considero essenciais para implementar, e concretizar, o que designo por *currículo cosmopolita* para me referir a um currículo que incorpora um conjunto *de competências de nova geração*, globalmente previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, sem as quais os jovens terão dificuldade de se posicionar e inserir num mundo que rapidamente se globalizou e que hoje se estrutura em torno de dilemas e paradoxos que interpelam e desafiam a nossa criatividade, a nossa capacidade de iniciativa e a nossa sensibilidade cultural e digital. Mais do que nunca, temos de estar preparados para enfrentar um mundo de transformações profundas e permanentes e que,

por isso, se tem vindo a metamorfosear, desestabilizando certezas e conhecimentos até há bem pouco tempo plenos de validade.

O terceiro, que denominei *Gestão Curricular e Igualdade de Oportunidades*, em que reflito sobre a necessidade de gerir o currículo de forma a contextualizá-lo em função do nível de desenvolvimento e de aprendizagem de cada aluno, de modo a poder atender às suas características, interesses e ritmos de aprendizagem. Enalteço, ainda, neste segmento de análise, o papel da Autonomia Curricular, essencial para flexibilizar e contextualizar o currículo, adequando-os aos estudantes.

1. Desafios e dinâmicas atuais de mudança: da tirania do presente ao elogio da lentidão

Perante as várias mudanças que poderia referir para caracterizar os tempos de transição que vivemos atualmente, decidi limitar-me a três aspetos que considero essenciais, tanto pelos efeitos que têm gerado tanto a nível individual e coletivo como a nível educativo.

Em primeiro lugar, a profunda revolução tecnológica e digital em que nos encontramos inseridos, o que gerou um consumo desenfreado de produtos digitais e produziu o que Leonhard (2017, p. 14) designa por *obesidade digital*, para se referir a um certo frenesim tecnológico em que dados, informações, meios de comunicação social e conectividade digital são acumulados [e utilizados] até ao ponto de poderem ter um efeito negativo sobre a saúde e o bem-estar, a felicidade e a vida em geral. Julgo não estar a exagerar ao afirmar que toda esta evolução tecnológica, com os meios exuberantes que tem produzido, o caudal de informação que disponibiliza e os serviços que os motores de busca propiciam via Internet, tem conseguido gerar desejo e dependência, correndo o risco de nos viciar e tornar dependentes dessas maravilhosas "iguarias digitais" (*idem*), podendo contribuir para o aflorar de uma sociedade cada vez mais centrada nas máquinas. A este respeito, as palavras de Harari (2018, p. 21) são sintomáticas:

> A humanidade está a perder a fé na narrativa liberal que dominou a política global nas últimas décadas, precisamente no momento em que a fusão entre a biotecnologia e a tecnologia da informação nos confronta com os maiores desafios que a Humanidade algum dia encarou.

Em segundo lugar, o facto de estarmos a viver uma transformação social, impulsionada em grande parte pelos *mass media* e pelas nanotecnologias e que nos tem conduzido ao que Lipovetsky (2016, p. 24) denomina como *Era da Leveza*, entendida aqui como "um *princípio de organização social*, um valor estético e tecnológico que, na era hipermoderna se tornou fundamental". Um princípio que tem sido reforçado pela onda consumista que tem assolado o

mundo e que contribuiu para que o *hiperconsumo* se configurasse como a marca de referência de "uma mutação na história social e cultural da leveza", enaltecida agora como um valor e um "modo de vida para todos" (*idem*, p. 29).

Na verdade, o leve, isto é, aquilo que era mais insignificante e mais fútil, transformou-se numa das maiores forças de transformação do mundo. Nas palavras do autor (*idem*), a leveza deixou de se limitar a um doce devaneio poético e passou a fazer parte do nosso quotidiano em áreas tão diversas como: a *moda* – ganhando notoriedade a performance do corpo e a delicadeza das roupas –, o *design* – com os objetos miniaturizados a serem produzidos através de novas técnicas e de novos materiais – , a *decoração* – que deixa de se fundar em objetos possantes para dar lugar à delicadeza das imagens – a *arquitetura* – que se pauta agora por um novo pensamento arquitetónico, que procura adequar forma e função, eliminando molduras, curvas e ornamentos –, a *energia* – onde se reclama uma efetiva *mutação energética*, dando primazia às energias renováveis, de modo a minimizar a poluição e a evitar o total esgotamento dos recursos naturais – e, ainda, a *relação com o corpo* – com a proliferação de livros de dietas, o aumento do consumo de *produtos light* e a frequência dos *ginásios de fitness*, com o intuito de manter corpos lisos e esguios que permitam alimentar uma *cultura que se tornou lipófoba*. Enfim, uma série de imperativos que conduziram ao que Lipovetsky (2016) denomina como *triunfo da leveza*.

No fundo, uma mudança cultural que está a transformar o Mundo e permite constatar que caminhamos a passos largos para uma *Civilização do Ligeiro* (*idem*).

Impõe-se, por isso, perguntar: E a *Escola, que lugar ocupa neste vendaval de levezas*?

Em terceiro lugar, e decorrente das transformações que acabei de referir, o facto de o tempo de ser comprimido, permitindo a Innerarity (2009) afirmar que o projeto se sobrepôs à memoria e o futuro se passou a circunscrever mais ao imediato. Uma situação que permite ao autor (*idem*) falar em *tirania do presente* para se referir à sobrevalorização que fazemos do curto prazo ou, como refere Tedesco (2010), a sobrevalorização do *aqui e agora*, com as consequências que daí resultam e das quais salienta a desestruturação da nossa relação com o tempo e o aflorar de uma certa miopia temporal que nos impede de projetar o futuro a longo prazo. Tal miopia tem contribuído para consolidar o que designo por *tirania da inevitabilidade* (Morgado, 2013, p. 225), para denunciar "uma certa ideologia que, escudando-se nas incertezas que perpassam os tempos atuais, na torrente de mudanças com que nos confrontamos diariamente e nos inúmeros e intensos progressos científicos, tecnológicos e económicos mais recentes, gera em cada um de nós uma certa sensação de impotência para alterar o rumo dos factos, compelindo-nos à inércia e à aceitação passiva do rumo dos acontecimentos".

Estas tiranias não podem dissociar-se do facto de a globalização ter conseguido uma preponderância assinalável e ter estimulado uma clara obsessão pela eficácia produtiva e pela rentabilidade financeira a curto prazo, o que fez "dos valores e dos critérios próprios da

economia capitalista de mercado, os valores e os critérios exclusivos de referência e de medida daquilo que é bom, útil e necessário" (Petrella, 2002).

Além disso, não podemos esquecer que o desejo e a dependência digitais que referi atrás e que, em grande parte, resultam do acesso fácil e rápido à informação, geram uma profusão informativa que corresponde a um saber muito escasso, uma vez que a construção do saber, em sentido enfático, é, pelo contrário, um processo lento e longo (Maffei, 2018).

Na verdade, vemo-nos envolvidos num cenário cada vez mais hiperativo, que nos faz estar permanentemente em rede, num frenesim digital – a informação que nos entra no telemóvel sem parar, as recorrentes consultas do facebook, do twitter ou do instagram, os e-mails que exigem uma resposta rápida – e nos compele a tomar grande parte das nossas decisões de forma rápida, diria mesmo frenética, contribuindo, como reitera Maffei (2018), para que o fazer se sobreponha ao pensar, fazendo prevalecer as respostas oriundas de pensamentos rápidos (mais usuais nos reflexos e nas respostas a questões ambientais e de sobrevivência) sobre as decisões que deveriam resultar de pensamentos mais lentos, por isso inerentes ao controlo do indivíduo sobre a sua vida e, por isso, mais conscientes.

Importa não esquecer que "o consumismo é filho do pensamento rápido", uma vez que "também o consumo deve ser rápido para mudar o desejo de forma igualmente rápida e voltar a comprar" (*idem*, p. 89). Por isso, "o pensamento rápido domina o mercado (…) e desencadeia uma bulimia de consumos que se torna desejo, mas também divertimento" (*ibidem*). Quando isto acontece, o consumo deixa de ser um preceito para passar a ser um comportamento, já que a vontade de adquirir uma coisa nova "não é gerada pelo pensamento lento da reflexão e da utilidade do objeto, mas pelo pensamento rápido, rapidíssimo, da moda".

Associada à bulimia de consumos que acabámos de referir, está associada uma *anorexia de valores*, que vai fazendo descartar alguns deles, não pelo facto de deixarem de ser válidos, mas porque deixam de ser relevantes (*idem*). Da mesma forma, o prazer de ir às compras deixa de se basear no valor da coisa a comprar, ou no facto de a ter ou não ter, mas no próprio ato de comprar.

Daí a importância do elogio à lentidão proposto por Maffei (2018), sobretudo porque nos faz lembrar que se os pensamentos mais lentos carregam o peso da memória e o fardo das dúvidas, têm a vantagem de estimularem o raciocínio e a reflexão, fazendo, por norma, prevalecer a razão sobre a ação, sendo, por isso, fontes de ponderação e de justiça.

Impõe-se neste momento levantar as seguintes questões:

- *Estarão as escolas e os professores que nelas trabalham preparados para lidarem com todas estas evoluções sem se tornarem dependentes delas?*
- *Será que os professores conseguem criar condições para que os estudantes, sem deixar de valorizar as mudanças científicas e tecnológicas que*

caracterizam os tempo atuais, reconheçam a importância da reflexão nas decisões que tomam?

- *Porque é que todas as mudanças que referimos não podem ser feitas à margem do currículo que se desenvolve nas escolas? Afinal, o que é o currículo?*

2. O currículo como esteio de renovação

Sendo a educação uma forma de desenvolvimento e promoção da pessoa, tanto a nível individual como coletivo, o currículo é visto como uma proposta educativa, um projeto formativo que concilia o plano das intenções e o terreno das práticas e procura veicular um determinado património científico, social e cultural.

Nessa conciliação entre teoria e prática, Pacheco (2007) considera que o currículo pode assumir-se como um projeto ou como um processo. Como projeto, é sempre uma resposta a uma intenção ou a um problema educativo, o que permite que ao currículo se associem as finalidades da educação e formação. Como processo, o currículo é visto como um instrumento da ação pedagógica que envolve a construção de conhecimentos, sendo, por isso, um elemento nuclear na preparação dos alunos para serem cidadãos livres, interventivos e críticos.

Importa, por isso, responder à seguinte questão: *porque se insiste tanto na necessidade de adequar o currículo aos novos desafios?*

Desde logo, e como temos vindo a reiterar há já algum tempo, porque se compreendeu que a sociedade contemporânea, de limites mais porosos, se tornou mais aberta e mais cosmopolita, mas também mais dependente do conhecimento, da criatividade e da inovação como fontes de desenvolvimento e progresso, não podendo, por isso, continuar a pactuar com processos educativos que fazem da memorização e da uniformidade os seus principais imperativos funcionais.

Depois, porque as transformações que referi servem apenas para avivar a necessidade de compreender que a vaga de mudanças aceleradas e profundas que têm ocorrido recentemente é impossível de inverter e nos conduziu ao que vários autores denominam como paradigma emergente e Carneiro (1997, p. 80) identifica como *paradigma da complexidade* para se referir a um modelo em que "a cultura cedeu lugar à multicultura [e] o conhecimento pluridisciplinar se sobrepôs ao conhecimento unidisciplinar". Tal paradigma estrutura na base de um *conhecimento polissémico*, que invade as instâncias da nossa vida pessoal e coletiva e deixa de se disponibilizar apenas por "formas verticais de transmissão", passando a propagar-se sobretudo "por formas horizontais de cooperação e por métodos oblíquos de transmissão", isto é, "dos mais experientes para os menos experientes" (*idem*, p. 81).

No fundo, um conjunto de aspetos que, por si só, obrigam a que os sistemas educativos reconheçam a diversidade como fonte de riqueza pedagógica e que as escolas se reorganizem e se reformulem profundamente no plano dos métodos e das formas de abordagem dos conhecimentos que utilizam (Morgado, 2016). Daí a importância das mudanças que se pretendem imprimir ao nível da autonomia e da flexibilidade curricular, sobretudo se tais mudanças permitirem que os professores adequem os processos educativos a cada contexto e às necessidades e ritmos dos jovens, de modo a proporcionarem uma efetiva igualdade de oportunidades.

Acresce, ainda, o facto de a implementação deste novo paradigma implicar a adoção de uma nova conceção de currículo, diferente da que tem vigorado em vários sistemas de ensino. Por isso, temos vindo a reiterar a substituição de uma visão mais tradicionalista, em que o currículo era [e ainda é em muitos casos] visto como sinónimo de conteúdos a transmitir, organizados em disciplinas, por uma conceção de currículo que se estruture em torno de competências e *aprendizagens essenciais* e faça dos conteúdos os meios propícios para o seu desenvolvimento, deixando de ser, como refere Jacobs (2014), um campo produtor de novos saberes para se inscrever em velhos campos de estudo.

Dito de outra forma, e recorrendo à metáfora utilizada por Aoki (2005), precisamos de abandonar a noção de *Currículo como Orquestra*, em que cada um dos protagonistas tem de executar de forma rigorosa o que tem inscrito na sua pauta musical, sem falhas ou erros de compasso, limitando-se a fazer o que lhe é proposto e relegando para plano secundário os que não acompanham corretamente o trecho musical, e optar pela adoção de um *Currículo como Jazz*, isto é, um currículo baseado na criatividade e na experiência vivida e numa investigação que não é alheia à inovação, o que, por isso, permite identificar as possibilidades de inovação curricular a partir da conversação e da inclusão.

Na verdade, o que se pretende é uma efetiva alteração da conceção de currículo em torno da qual se estruturam e concretizam os processos de ensino-aprendizagem nas escolas, mudança essa que temos vindo a defender há já algum tempo (Morgado, 2003). No fundo, uma conceção de currículo compatível com as mudanças que vivemos de forma recorrente e Suárez Orozco (2009) tem vindo a designar por *currículo cosmopolita* para se referir a uma conceção de currículo que abarca novas sensibilidades e se estrutura em torno de um conjunto de competências que os estudantes devem desenvolver para se conseguirem integrar de forma plena na Sociedade do Século XXI e que podemos agrupar em seis categorias:

- *Pensamento crítico* – necessário para estruturar a mente do futuro; permite a cada indivíduo, com base nos seus conhecimentos e sensibilidades, formular, de forma autónoma, juízos intencionais, imprescindíveis para a compreensão

competente das observações que faz e das realidades com que se depara diariamente;

- *Competências culturais e científicas* – saberes necessários para reconhecer as especificidades de diferentes manifestações culturais e compreender determinados processos e fenómenos científicos, essenciais nas tomadas de decisão;
- *Competências de comunicação* – uma vez que os estudantes precisam de dominar a sua língua materna, essencial para comunicarem de modo efetivo e a interagirem de forma correta com os outros, sobretudo com indivíduos de diferentes culturas e distintas nacionalidades e origens étnicas;
- *Competências linguísticas* – necessárias para comunicar em diferentes línguas, não por mera opção, mas por se tratar de uma necessidade cada vez mais premente na sociedade global;
- *Capacidades colaborativas* – que permitam delinear estratégias de trabalho e de aprendizagem cooperativa, essenciais dentro e fora das aulas mas também em muitas as organizações que procuram pessoas com boas competências sociais e relacionais;
- *Destrezas tecnológicas* – atualmente imprescindíveis dentro e fora das salas de aula e em todas as áreas e dimensões do currículo, sem as quais qualquer indivíduo terá dificuldade de se posicionar a diferentes níveis.

Só que, estamos convictos de que, para esta nova conceção de currículo se concretizar, é preciso criar condições para se afirmar o que Beck (2017) designa por *Pedagogia da Oportunidade* para se referir a uma pedagogia que se baseia mais nas ações do que nas práticas. Isto porque, na opinião do autor (*idem*), as ações se estruturam na base de procedimentos reflexivos, ao invés das práticas que oriundas daquelas se transformam, com frequência, em meras rotinas. Convém referir que isso não significa que, em certos momentos, essa construção pedagógica não se estruture na base de rotinas. Apenas recorremos a essa distinção com o objetivo de esclarecer que as práticas pedagógicas não devem perfilhar a perspetiva da mera reprodução, devendo, pelo contrário, inscrever-se mais na lógica da transformação, sendo, por isso, essenciais quando falamos de gestão do currículo com base na diversidade e igualdade de oportunidades.

Importa, por isso, neste momento, colocar a seguinte questão: Como devemos gerir o currículo de forma a que o mesmo proporcione uma efetiva igualdade de oportunidades na escola?

3. Gestão Curricular e Igualdade de Oportunidades

Penso que não suscita controvérsia a afirmação de que a forma como as escolas se apropriam e operacionalizam (d)as orientações curriculares, isto é, o modo como gerem o currículo, é fundamental em termos de diversidade e igualdade de oportunidades.

Mas, a que nos referimos quando falamos em gestão curricular?

Na opinião de Santos Leite (2012, p. 87), gerir o currículo "implica conhecer e analisar as propostas curriculares oficiais e comuns, tomar decisões curriculares refletidas e fundamentadas, negociadas e assumidas coletivamente e consubstanciadas em projetos estratégicos de intervenção", ou seja, projetos curriculares contextualizados.

Para que essa forma de gerir o currículo consiga gerar igualdade de oportunidades é necessário que se distingam, de forma clara, currículo e programa, já que este é apenas um mero instrumento do currículo, e que o manual escolar deve deixar de ser utilizado como meio de acesso ao currículo. Só que, como reitera a autora (idem, pp. 87-88), tais ensejos só se concretizarão se os docentes assumirem que uma gestão eficaz do currículo na escola e nas salas de aulas exige:

- um conhecimento do nível de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno que não se fique pela superficialidade da informação quantitativa no final de cada teste ou período escolar;
- um conhecimento em profundidade das competências a desenvolver em cada ciclo e também das competências a atingir nos outros ciclos de escolaridade – uma visão a longo prazo do ensino;
- a capacidade de tomar decisões curriculares fundamentadas e críticas – fundamentadas na análise da situação, na avaliação diagnóstica, nos conhecimentos teóricos; críticas na problematização das situações, na escolha de caminhos, numa visão estratégica da forma de ensinar para atingir as competências pretendidas.

Assim se compreende que os projetos curriculares façam sentido, sobretudo se propiciarem uma reelaboração contextualizada do currículo, isto é, se contribuírem para a adequação do currículo ao contexto.

Só que, as adequações curriculares ao contexto escolar não são suficientes para que a gestão do currículo gere, por si só, igualdade de oportunidades. Para que isso aconteça é necessário que quando se elabora o projeto curricular se adeque o currículo, aqui entendido como um conjunto de saberes que se consideram socialmente necessários num dado tempo (Roldão, 2000), às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas capacidades e oportunidades de aprendizagem, isto é, de sucesso escolar.

Convém não esquecer que, embora as origens socioeconómicas e culturais dos alunos possam interferir com os níveis de realização e sucesso que conseguem na escola, Steiner e Ladjali (2005) consideram que, apesar disso, é possível criar condições de aprendizagem e de sucesso que contrariem "essa ilusão", desde que se respeite a condição do aluno, mas não se ensine de acordo com ela.

É nesta ordem de ideias que Trindade (2018, p. 13) considera que "é urgente deixar de pensar o ensino a partir de uma perspetiva que se constrói em função de uma visão deficitária dos alunos", sendo por isso compreendidos "quer como sujeitos a ser resgatados da sua ignorância e incompetência, quer como sujeitos cujos saberes e estratégias de abordar a realidade são pedagogicamente desvalorizados"

Para contrariar esta tendência, é necessário um outro modo de idealizar e concretizar o ato educativo, fazendo do aluno o seu principal protagonista. Sendo a aprendizagem um percurso orientado, alicerçado em intencionalidades e critérios definidos, deve envolver dinâmicas que auxiliem o aluno a conferir significado aos acontecimentos e experiências que vive no seu quotidiano e a assumir-se como protagonista na (re)construção dos seus próprios saberes.

Daí a importância da contextualização curricular, entendida como um ponto de partida, um diagnóstico sobre os saberes, experiências e vivências dos alunos, o que permite conhecer as suas características e necessidades de modo particular, para, a partir de aí adequar o currículo a essas realidades. No fundo, e como referem Morgado *et al*. (2013), um procedimento que consigna sentido e funcionalidade aos processos de ensino e aprendizagem, permitindo uma ligação mais estreita entre o conhecimento escolar, os contextos locais e os conhecimentos e experiências de vida dos alunos.

A contextualização curricular decorre de uma pedagogia personalizada, que permite adequar o currículo nacional ao contexto real dos alunos, surgindo como uma alternativa à uniformidade curricular, cujo principal objetivo se circunscreve, de forma significativa, à aquisição dos saberes. Daí Leite *et al*. (2011) considerarem a contextualização curricular como uma prática que favorece a integração e o sucesso escolar dos alunos e, por consequência, a igualdade de oportunidades. Só recorrendo a processos de contextualização curricular se criam condições para que não tenham de ser os estudantes a "adaptar-se" ao currículo, ao ensino e à organização da escola, mas sim o contrário, isto é, que sejam os responsáveis escolares, incluindo aqui os docentes, a realizar as mudanças necessárias para que os alunos, apesar da sua diversidade, sintam a escola como um lugar habitável, que lhes fornece apoios, sempre que precisam, para aprenderem aquilo que é necessário.

Ora, para que os professores possam contextualizar o currículo, faz todo o sentido falar em *autonomia curricular*, entendida como a possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de organização e desenvolvimento do currículo, tanto no que diz respeito à

adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e à especificidade do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de ação e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação (Morgado, 2003; 2011).

Foi com base nestes pressupostos que, em Portugal, se idealizou e tem vindo a implementar, na sequência da publicação do Despacho 5908/2017, de 30 de junho, o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*, com o intuito de criar uma nova forma de gerir o currículo por parte das escolas, permitindo que assumam opções curriculares de forma autónoma (DAC) e flexível, de modo a que os alunos se sintam acolhidos e consigam dar um sentido e utilidade ao que fazem nas aulas. Quando isso acontece, o desenvolvimento do currículo processa-se atendendo às necessidades dos alunos, sem deixar de responder aos níveis de qualidade esperados em termos de sucesso educativo, gerando uma efetiva igualdade de oportunidades[2] para todos os alunos.

Assim, proporcionar aos alunos uma educação na base da igualdade pressupõe que cada um deles seja tratado diferentemente, o que requer que a escola esteja sensibilizada e motivada para esse efeito, defina estratégias que envolvam os estudantes e recorra a conteúdos e expressões que os levem a desenvolver de forma plena e integral as suas capacidades. Mas, isso só é possível se, como refere Senge (1992), a escola desenvolver uma cultura aprendente, o que implica desenvolver um modelo de ensino partilhado, trabalho colaborativo e a existência de distintas lideranças aceites pelos atores escolares. Quando isso acontece, estão criadas condições para gerir o currículo de modo a lidar com a diversidade e a promover uma efetiva igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Considerações finais

Em jeito de balanço final, termino esta breve reflexão deixando uma palavra de apreço ao trabalho dos professores em todo este processo de mudança, nos quais eu me revejo. É que, se a concretização dos vários desafios que acabei de referir depende do empenho e da capacidade coletiva de cada comunidade educativa, esse ensejo só será possível se, como refere Cosme (2018, p. 7), os professores tomarem decisões curriculares que suscitem um trabalho de formação culturalmente significativo, investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho e recorrerem a atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos estudantes na gestão do quotidiano da sala de aulas.

[2] Para que exista igualdade de oportunidades é preciso tratar as pessoas como elas são, isto é, de forma distinta porque são diferentes. Por isso, só tratando as pessoas de forma diferente lhes proporcionamos igualdade. Mas, não podemos esquecer que quando falamos de igualdade não nos referimos apenas ao acesso, mas também ao sucesso.

Apesar de algumas vicissitudes, que não cabe aqui enumerar, continuo a acreditar que ser professor é ser capaz. Importa, por isso, reforçar a ideia de que entrámos numa nova era, que nos compele, enquanto docentes, a uma profunda reorientação cultural, moral e pedagógica, imprescindível para nos tornarmos globalmente competentes e nos conseguirmos lançar em novas e estimulantes experiências educativas.

Trata-se de um conjunto de experiências necessárias para, também nós melhorarmos os nossos saberes científicos e as nossas destrezas pedagógicas, desenvolvermos o nosso pensamento crítico, aperfeiçoarmos as nossas capacidades linguísticas e comunicativas, ampliarmos as nossas competências tecnológicas e melhorarmos as nossas capacidades para trabalhar em equipa.

No fundo, um conjunto de aspetos inerentes a uma sociedade cosmopolita como aquela em que nos inserimos atualmente. Uma sociedade que constitui uma oportunidade de os professores reforçarem o seu estatuto já que se, por um lado, se espera que sejam uma referência nos campos da ciência, da cultura e da pedagogia, aqui vistos como pilares essenciais da sua profissionalidade, a verdade é que, por outro lado, se lhes pede que se assumam como gestores de sentimentos, de valores e de emoções, aqui tidos como eixos morais que devem nortear a profissão.

E, neste domínio, importa lembrar, com Damásio (2017)[3] que "os sentimentos – de dor, sofrimento ou prazer antecipado – foram as forças motrizes primordiais do empreendimento cultural, os mecanismos que impulsionaram o intelecto humano na direção da cultura", sendo também responsáveis pela consecução do sucesso ou do fracasso de muitas das nossas realizações. Daí a sua importância na construção e/ou consolidação da condição humana.

Referências

Aoky, T. T. (2005). Sonare and videre. In W. F. Pinar & R. L. Irwin (Edit.), *A curriculum in a new key: the collected words of Ted T. Aoky* (pp. 367-376). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Beck, U. (2017). *A metamorfose do mundo: como as alterações climáticas estão a transformar a sociedade*. Lisboa: Edições 70.

Carneiro, R. (1997). Construção da Europa: Contributos e limites das políticas educativas. In: C.N.E., *Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional. Atas da Conferência do Conselho Nacional de Educação* (pp. 72-85). Lisboa: Ministério da Educação.

[3] Damásio (2017). Texto da contracapa.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação.* Porto: Porto Editora.

Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar. Medidas de política educativa em curso. In J. C. Morgado, I. C. Viana & J. A. Pacheco (Org.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 13-24). Santo Tirso: De Facto Editores (no prelo).

Damásio, A. (2017). *A Estranha Ordem das Coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas.* Lisboa: Círculo de Leitores.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.

Harari, Y. N. (2018). *21 Lições para o Século XXI*. Amadora: Elsinorte.

Innerarity, D. (2009). *El futuro y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.

Jacobs, H. H. (2014). Un nuevo currículo esencial para un mundo en cambio. In H. H. Jacobs (Ed.), *Curriculum XXI: Lo esencial de la educación para un mundo en cambio* (pp. 11-19). Madrid: Narcea Ediciones.

Leite, C.; Fernandes, P.; Mouraz, A. & Morgado, J. C. (2011). Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos. In C. S. Reis & F. S. Neves (Coord.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, Vol. 2, pp. 147-152.

Leonhard, G. (2017). Tecnologia versus Humanidade. *O confronto futuro entre a máquina e o homem.* Lisboa: Gradiva.

Lipovetsky, G. (2016). *Da leveza. Para uma civilização do ligeiro.* Lisboa: Edições 70.

Maffei, L. (2018). *Elogio da Lentidão.* Lisboa: Edições 70.

Morgado, J. C. (2003). Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular. *Tese de Doutoramento* (policopiado). Braga: Universidade do Minho.

Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio*, v. 19, n. 73, 793-812.

Morgado, J. C. (2013). (Des)Propósitos da Atual Revisão Curricular em Portugal. In A. M. Favacho, J. A. Pacheco & S. R. Sales (Orgs.), *Currículo, Conhecimento e Avaliação: divergências e tensões* (pp. 221-237). Curitiba, Brasil: Editora CRV.

Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9 (18), 55-64.

Morgado, J. C.; Leite, C.; Fernandes, P. & Mouraz, A. (2013). A Contextualização Curricular como referente da Avaliação Externa das Escolas. In B. Silva et al. (Org.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4228-4250). Braga: CIEd, Universidade do Minho (ISBN: 978-989-8525-22-2).

Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: teoria e práxis* (3ª Ed.). Porto: Porto Editora.

Petrella, R. (2002). *O bem comum*: elogio da solidariedade. Porto: Campo das Letras.

Rego, M. A. S. (2013). El profesor ante el horizonte de una sociedad cosmopolita. In M. A. S. Rego (Edit.), *Cosmopolitismo y Educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras* (pp. 193-206). Valencia: Editorial Brief.

Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos Leite, T. (2012). Diferenciação Curricular na resposta às Necessidades Educativas Especiais dos alunos (5º Cap.). In I. Sanches, M. Costa & A. Santos (Org.), *Para uma Educação Inclusiva: dos Conceitos às Práticas* (Vol. I, pp. 85-96) [e-book]. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Senge, P. (1992). *The fifth discipline: The art and Practice of the learning organization.* Great Britain: Century Business.

Steiner, G. & Ladjali, C. (2005). *Elogio da transmissão. O professor e o aluno.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Suárez-Orozco, M. M. (2009). *Learning in the Global Era. International Perspectives on Globalization and Education.* Berkeley: University of California Press.

Tedesco, J. C. (2010). Diez notas sobre el pacto social y educativo. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, Nº 12, Edição de Março de 2010. Disponível em https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3210619 (acesso em 15.04.2019).

Trindade, R. (Coord.) (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas.* Lisboa: Leya.

CURRICULUM, CURRICULAR MANAGEMENT AND EQUAL OPPORTUNITIES

ABSTRACT

In Portugal, the most recent educational policies have sought to prioritize people, structuring around at least three purposes: educational inclusion, equal opportunities, and school success. It is believed that its implementation will depend, in large part, on solving one of the problems that have affected most contemporary societies: social justice. It was in this context that the Project for Autonomy and Curriculum Flexibility (PACF) and the Legal Framework for Inclusive Education have been implemented and recognized as essential for the improvement of students' equity and learning, as well as for the teachers' professional development, consolidated through either an effective collaborative work and reflexive practices in schools.

In this communication, which was the basis for an intervention in a Seminar organized by the Observatory of Life in Schools (OBVIE), starting from the current concepts of curriculum and curricular management, I reflect on its importance in the accomplishment of one of the designs that I consider one of the main pillars of social justice: equal opportunities.

Key-words: Curriculum; Curricular Management; Change and Equal Opportunities