

Políticas curriculares e flexibilidade  
– anátemas e crenças:  
Revisitando o papel social  
do currículo escolar

Curricular policies and flexibility  
– anathemas and beliefs:  
Revisiting the social role  
of the school curriculum

Maria do Céu Roldão

**Maria do Céu Roldão**

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Universidade Católica  
Portuguesa

ORCID: 0000-0002-0151-7760

[https://doi.org/10.14195/1647-8622\\_21\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_5)

POLÍTICAS CURRICULARES  
E FLEXIBILIDADE  
– ANÁTEMAS E CRENÇAS:  
REVISITANDO O  
PAPEL SOCIAL DO  
CURRÍCULO ESCOLAR

Neste texto equaciona-se um conjunto de conceitos que atravessam o debate curricular atual, procurando situá-los num contexto diacrónico de políticas curriculares de abrangência internacional. Esta evolução relaciona-se com a mudança de condições sociais com que a educação vem interagindo, muito em particular a que resultou da massificação da escolarização. Discute-se especialmente o conceito de *flexibilidade* que, na visão aqui defendida, se articula necessariamente com transformações políticas de mais longo termo no que respeita à decisão curricular – o *locus* central para o *core* comum de aprendizagens e o *locus* escolar contextual – que configuram a dialética que a autora vem investigando desde 2000, sob a designação de *binómio curricular*. Convoca-se nesta discussão contributos de investigação curricular e de políticas internacionais atuais relativas à demanda social à escola atual que recoloca no centro a clássica questão curricular *O que é hoje importante aprender – e por isso ensinar nos sistemas escolares formais, neste contexto e tempo particulares? Porque?* A esta luz são brevemente analisadas as mudanças curriculares em Portugal depois dos anos 1960, e sintetizam-se algumas orientações influentes no universo das políticas curriculares internacionais. Analisa-se por fim as implicações deste percurso nas práticas de gestão real do currículo pelas escolas e professores.

**Palavras-chave:** Flexibilidade curricular; Autonomia da escola; Níveis de decisão curricular; Deliberação curricular; Gestão do currículo.

CURRICULAR POLICIES  
AND FLEXIBILITY – ANA-  
THEMAS AND BELIEFS:  
REVISITING THE SOCIAL  
ROLE OF THE SCHOOL  
CURRICULUM

This paper discusses some critical issues and concepts within the current curriculum debate in both a diachronic and international perspective. Recent curriculum changes have been mostly determined by massification of student bodies, bringing into the school system a large variety of social and cultural backgrounds. From the point of view of this analysis, the concept of *flexibility* is critical in this discussion as it explains the long-term change of policies from 1990 on, with respect to the levels of curriculum decision, namely the articulation between a national level responsible for establishing the common core, and a local level responsible for adapting curriculum to micro-social contexts. The author refers to this dialectic as *curriculum binomial*. Contributions from both curriculum research and international macro-policies are mobilized, in order to clarify the response in our time to the classic curriculum question; *What is worth to learn – and therefore to teach – in formal educational systems, so that they may meet the needs of our time, and why?* In line with this problematization, we propose a brief analysis of Portuguese curriculum changes after the implementation of school massification (after the 1960s) and synthesize key-concepts in international recommendations. Finally, we discuss some implications of this process for teachers and schools.

**Keywords:** School's autonomy; Curriculum flexibility; Curriculum decision levels; Curriculum deliberation; Curriculum management.

POLITIQUES SCOLAIRES ET  
FLEXIBILITÉ - ANATHÈMES  
ET CROYANCES:  
REVISITER LE RÔLE SOCIAL  
DU PROGRAMME  
CURRICULAIRE DE L'ÉCOLE

Dans ce texte on discute de quelques concepts curriculaires qui traversent les débats actuels, tout en les analysant d'une perspective diachronique et internationale. L'évolution se centre sur l'énorme changement des caractéristiques sociales et culturelles des populations qui fréquentent l'école après la massification de la scolarisation. On discute du concept de *flexibilité* qui, du point de vue théorique adopté ici, s'articule nécessairement avec le changement, dans le long-terme, des politiques curriculaires après 1990, en ce qui concerne la décision sur le curriculum, partagée dès lors entre le locus central, pour le socle commun des apprentissages, et le locus des écoles et l'adaptation à leurs contextes – d'une façon dialectique que l'auteur définit comme *binôme curriculaire*. On convoquera ici les contributions, soit de la recherche, soit des macro-politiques curriculaires, au sujet de la réponse de l'école aux nouvelles demandes sociales, reprenant la question curriculaire classique – *Que faut-il apprendre – donc enseigner – aujourd'hui dans les systèmes scolaires formels, pour répondre à ce contexte et à ce temps particulier? Pourquoi?* Sous cette perspective, on analyse brièvement les changements curriculaires au Portugal, ainsi que leur rapport aux politiques internationales dans leurs idées-clés. Finalement on met en évidence les principales contradictions vécues par les professeurs et les écoles en conséquence de ces changements.

**Mots clés:** Flexibilité curriculaire; Autonomie de l'école; Niveaux de décision curriculaire; Délibération curriculaire; Gestion des programmes.

O termo *flexibilidade* constitui um dos numerosos exemplos de polissemia no léxico social, atravessando realidades muito diversas, nos campos da economia, da gestão, da política e também da educação. O seu uso nestes diferentes campos intensificou-se nas últimas décadas, em sintonia com realidades sociais e económicas em transformação, com destaque para as que decorrem da globalização.

É sabido como a flexibilidade no plano laboral, por exemplo, vem acentuando dimensões de instabilidade e temporalidade curta do trabalho, associando também vertentes de múltipla qualificação e de necessidade de reconversão. No plano gestor e empresarial, as preocupações crescentes com a eficácia e a eficiência reforçam a flexibilidade como um instrumento de rentabilização de recursos e de adaptação a desafios em constante transformação.

O senso comum tende a encarar o conceito como indutor de insegurança por oposição a modelos estáveis, caracterizadores das economias da modernidade, embora porventura tornados pouco eficazes, mas sentidos ainda como seguros. Não iremos aprofundar estes diversos entendimentos, mobilizando-os apenas aqui para acentuar a necessidade de clarificação concetual prévia ao abordar políticas curriculares que também se reclamam repetidamente de lógicas de flexibilidade, que por sua vez desencadeiam ondas de rejeição ou adesão, nem sempre cientificamente fundamentadas.

## 1. Flexibilidade curricular – panaceia ou perda de exigência?

A utilização do conceito de flexibilidade no plano curricular é relativamente recente. Associa-se com frequência a um outro conceito, o de diferenciação curricular cuja clarificação é também importante (Roldão, 2003; Sousa, 2010), na medida em que um currículo flexível implica a mobilização de estratégias de desenvolvimento curricular diferenciadas, tanto quanto a assunção clara de aprendizagens reconhecidas como necessárias que deverão ser comuns sob pena de gerarem danos severos à equidade educativa.

Na génese desta crescente valorização da flexibilidade curricular está o facto, datado e em progressão sempre crescente desde a década de 1980, da expansão da escolaridade obrigatória ao universo dos jovens em idade escolar e a sua progressiva extensão temporal, sendo atualmente obrigatória, em Portugal, a escolarização em todos os ciclos de ensino até ao final do secundário.

Este processo de ampliação/universalidade crescente da escolarização, gerado nas dinâmicas do pós-guerra e assente no reconhecimento da educação como um direito a nível internacional<sup>1</sup>, acentuou-se a partir do último quartel do século XX e vem persistindo na sua centralidade nos discursos educativos, e é por sua vez evidenciado na revisitação de textos do início do século XXI cuja argumentação neste texto algumas vezes se retomará:

“Estes indicadores (alargamento, extensão, universalização) reflectem um crescimento do nível educacional das populações o que tem de ser visto como positivo e não como problemático.

---

<sup>1</sup> A *Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)*, foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

O que surge como problemático é sim o modo como a instituição escolar está a responder a essa situação nova que implica (1) trabalhar com públicos muito mais diferenciados e (2) assegurar um nível cada vez mais exigente de aprendizagens e competências em sociedades economicamente mais desenvolvidas mas social e culturalmente mais complexas, em que a todos é reconhecido o pleno direito à educação. (ROLDÃO, 2000, p. 96)

As implicações do acesso à escola de camadas sociais muito diversas e portadoras de múltiplas culturas trouxe, num primeiro momento, um efeito de choque à instituição escolar gerando um aumento de insucesso. Tal choque, desde a sua emergência no plano curricular, tem dado origem a numerosos equívocos de interpretação. Sendo o movimento da massificação/universalização da escolarização iniciado nalguns países ainda na década de 1960, e ampliando-se a sua expansão também aos restantes nas décadas seguintes, produziu efeitos muito relevantes em diversos planos, em que podemos distinguir dois ritmos temporais de aparecimento.

Num primeiro momento, que se desenvolveu a partir das décadas de 1970-1980, a massificação produziu impacto sobretudo nas políticas de nível macro e na investigação relacionada com o insucesso. Gerou ainda, na comunidade educativa, um primeiro movimento de controvérsia entre (a) a necessidade de mudar e diversificar o currículo, e (b) a defesa de opções de manutenção de currículos “back-to-basics”. Desta controvérsia destacamos, nomeadamente:

- no senso-comum gerou-se uma reação espontânea de apetência e louvor de um retorno ao passado, anatematizando a massificação da educação escolar com o argumento falacioso de que o alargamento da escolaridade a todos, e a defesa de uma educação comum até mais tarde, afinal prejudicariam os alunos e aumentariam o seu insucesso;
- na investigação influenciou estudos sociológicos muito marcantes (*Bourdieu & Passeron*, 1970), que vieram chamar a atenção para o desajuste de culturas e pertenças face à cultura escolar, construindo as bases da teoria da escola como agente de reprodução social<sup>2</sup>;
- no plano curricular – favoreceu o reforço das perspetivas críticas, subsidiárias da sociologia do currículo, focadas no poder e poderes que comandam a “arena” curricular (APPLE, 1997) e estabelecem que tipo de conhecimento é valioso (Young, 1971, 2011), fortemente subsidiário das culturas dominantes e contribuindo para a inevitável distância e subsequente insucesso de alunos não identificados com esse grupo ou não próximos desta cultura;<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> A teoria da reprodução foi e permanece muitíssimo influente na leitura sociológica do poder que a escola e o currículo transportam, tendo sido historicamente instrumentais face ao domínio da cultura dominante e à exclusão de outros, em grande parte por garantir um acesso a códigos culturais exclusivos que para outras camadas sociais são pouco acessíveis. Outros sociólogos introduziram mais variáveis de análise neste complexo processo, destacando situações que rompem um certo determinismo social (CHARLOT, 1993; 1997)

<sup>3</sup> Michael Young foi um dos sociólogos de currículo que, nos anos 1970, (YOUNG, 1971) desenvolveu pensamento crítico influente na linha da teoria da reprodução social, na medida em que, na sua análise de então, o conhecimento que se veicula no currículo é marcadamente seletivo, baseado no conhecimento valioso para as classes dominantes e útil à sua manutenção – *conhecimento dos poderosos*. No seu pensamento mais recente, Young refez a sua visão, assumindo que, pelo contrário, o conhecimento que deve sustentar o currículo, é sim o conhecimento científico disciplinar, porque corresponde à evolução mais sofisticada do pensamento, e deve ser trabalhado para promover o acesso de todos a esse patamar, por vias a desenvolver pedagogicamente – *conhecimento poderoso*, (YOUNG, 2011).

- no plano das políticas curriculares, a emergência do estabelecimento progressivo de pelo menos dois níveis decisoriais sobre o currículo, no sentido de equilibrar um currículo nuclear, comum, integrador, com o nível de decisão contextualizado, assumido pelas escolas – conceito de *binómio curricular* (Roldão, 2000, 2017).

Num segundo momento, mais tardio, visível a partir dos anos iniciais do milénio e que ainda prossegue, mas com maior lentidão, começa a ganhar visibilidade o reconhecimento da necessidade de responder com modelos organizativos e curriculares novos ao desafio da universalização e extensão da educação escolar efetiva para todos, que implicarão intervenção nas matrizes de cariz organizacional e profissional, instaladas na cultura e organização da escola e dos professores e nas práticas predominantes de ensino, fortes porque interiorizadas no modelo anterior à expansão da escolaridade, a saber:

- no plano da escola, vem-se acentuando a evidência de necessidade de transformação na dimensão organizacional, revertendo para formas mais eficazes o *formato escolar* ou *gramática da escola*, (Cabral, 2014), fundado no princípio fordiano gerador da orgânica escolar no século XIX: multiplicar e maximizar a ação escolarizante, adotando modos de trabalho que privilegiaram a homogeneidade, tal como a turma, a sequência uniforme, a temporalidade e disciplinarização segundo quadrículas independentes, baseadas no princípio rentável da homogeneidade – “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 1997; Pacheco, 2007);
- no plano do currículo implementado, pela tentativa de introdução de ruturas com o tradicional exercício individual das práticas de ensino e respetiva gestão separada das disciplinas, valorizando o trabalho colaborativo e a introdução de espaços curriculares de trabalho multidisciplinar e integrador;<sup>4</sup>
- no plano pedagógico e didático- embora permaneça o mais impenetrável até hoje- em breve se evidenciaram as necessidades de mudança de práticas de ensino<sup>5</sup>, onde entronca o sentido da valorização, bem aceite no plano discursivo mas ambígua no entendimento da sua operacionalização, dos conceitos de diferenciação curricular e pedagógica (Roldão, 2003; Sousa, 2010; Flores, 2019)

## 2. O percurso das políticas curriculares em perspetiva internacional – o contributo da OECD

Retoma-se, neste capítulo alguma análise já produzida no final do século XX retomada recentemente em artigo da autora sobre a mesma temática. A retoma destes textos é em si mesma indicativa da persistência dos problemas acima desenhados, decorrentes da rutura ocasionada pela massificação, e ainda não superados duas décadas decorridas sobre as primeiras políticas de flexibilização curricular.

---

<sup>4</sup> Constituem exemplos destes espaços a área Escola (1989), a área Projeto (2001) e na legislação atual os espaços de autonomia curricular geridos pela escola e trabalhados em equipa (DL 55, 2015)

<sup>5</sup> Por *ensino* entende-se neste texto e segundo a perspetiva teorizada pela autora, a *ação profissional especializada de promover a aprendizagem de alguma coisa por alguém* – função central do professor, não assimilável à ideia redutora de ensino como ação unilateral de exposição de conhecimento, conteúdo ou “matérias”, na gíria da escola (ROLDÃO, 2009).

Na década de 1990, documentos dos Projetos da OECD “The Curriculum Redefined – Schooling for the 21st century”, e “Schooling for Tomorrow” assinalavam, num discurso retomado no essencial até hoje (OECD, 2016), os grandes vetores sociais que implicam a necessidade de uma transformação das políticas curriculares até aí dominantes:

Um mundo em rápida mudança, particularmente devido à aceleração do progresso tecnológico no campo da comunicação, traz duas implicações directas para a educação: a necessidade de clarificar o corpo comum de conhecimento e competências de que todos os jovens necessitam antes de entrar na vida adulta e a necessidade de preparar as mentes dos jovens para uma constante adaptação a novas condições na sua vida adulta” (OECD, 1999, p. 1)

Trata-se, como sublinhava nesse contexto do trabalho da OECD, Alain Michel (1996), ao tempo responsável de um cargo central, como Inspecteur Général d’Éducation em França, de “reconhecer que o problema fundamental da escola, que é, no fundo, unificar sem uniformizar e diversificar sem discriminar, está longe de estar resolvido” (apud Roldão, 2000, p. 98)

No mais recente projeto da OECD sobre currículo, integrado no Projeto *Education 2030* (OECD, 2018), é possível reencontrar a continuidade destas questões ainda que com acréscimo de algumas outras, como o reforço da ênfase em competências transversais, a valorização da formação de cidadãos dotados de competências e autonomia, e a premência pragmática para o emagrecimento e melhor integração dos conteúdos do currículo, estruturando-se no reforço do desenvolvimento de um conjunto de 28 competências, com destaque para as que o documento designa como “transformativas”: – • *Creating new value* • *Reconciling tensions and dilemmas* • *Taking responsibility*. (OECD, 2018, p. 4-5)). Essas macro competências requerem, na perspetiva da OECD, mais capacitação e autonomia do aprendente que o tornam capaz de agir transformativamente:

“Students who are best prepared for the future are change agents. They can have a positive impact on their surroundings, influence the future, understand others’ intentions, actions and feelings, and anticipate the short and long-term consequences of what they do (OECD 2018, p. 6)

Em termos curriculares, a ideia de *competência* como mobilização e uso de conhecimento constitui uma linha forte deste projeto, decorrente de desenvolvimentos anteriores, implicando saber disciplinar mais sólido, a par da capacidade de pensar esse conhecimento integradamente, o que requer “emagrecimento” das dimensões enciclopedistas tradicionais em favor de aprendizagens estruturantes:

The concept of competency implies more than just the acquisition of knowledge and skills; it involves the mobilisation of knowledge, skills, attitudes and values to meet complex demands. Future-ready students will need both broad and specialised knowledge. Disciplinary knowledge will continue to be important, as the raw material from which new knowledge is developed, together with the capacity to think across the boundaries of disciplines and “connect the dots”. Epistemic knowledge, or knowledge about the disciplines, such as knowing how to think like

a mathematician, historian or scientist, will also be significant, enabling students to extend their disciplinary knowledge (OECD, 2018, p. 7)

Neste plano, destaca-se um enfoque na aprendizagem intencional de processos de acesso ao conhecimento, a serem desenvolvidos no currículo, em clara conexão com práticas de ensino viradas para a meta análise, a resolução de problemas, a criatividade, as competências comunicativas e tecnológicas:

Procedural knowledge is acquired by understanding how something is done or made – the series of steps or actions taken to accomplish a goal. Some procedural knowledge is domain-specific, some transferable across domains. It typically develops through practical problem-solving, such as through design thinking and systems thinking. Students will need to apply their knowledge in unknown and evolving circumstances. For this, they will need a broad range of skills, including cognitive and meta-cognitive skills (e.g. critical thinking, creative thinking, learning to learn and self-regulation); social and emotional skills (e.g. empathy, self-efficacy and collaboration); and practical and physical skills (e.g. using new information and communication technology devices). (OECD, 2018, p. 7)

Uma terceira dimensão a considerar num currículo mais racional no tempo atual é a referente aos valores e atitudes, também remetendo para os modos de trabalho e de ensino desenvolvidos:

The use of this broader range of knowledge and skills will be mediated by attitudes and values (e.g. motivation, trust, respect for diversity and virtue). The attitudes and values can be observed at personal, local, societal and global levels. While human life is enriched by the diversity of values and attitudes arising from different cultural perspectives and personality traits, there are some human values (e.g. respect for life and human dignity, and respect for the environment, to name two) that cannot be compromised. (OECD, 2018, p. 7)

No âmbito de um subprojecto em curso, integrado no *Education 2030* (Curriculum Content Mapping, 2019) é clarificadora a representação concetual deste conjunto de linhas de preocupação para o século XXI, sistematizada no OECD *Learning Compass 2030* adiante reproduzido.

Outra linha de transformação, que começa a ser evidenciada no terreno e não apenas na discursividade política e na enunciação académica, tem a ver com o crescente reconhecimento da necessidade de mudança do modelo da organização do ensino e da aprendizagem na escola, face à persistência da sua ineficácia para um número muito elevado de alunos.

Esta emergência de novas gramáticas pode analisar-se em alguns movimentos transformacionais, de que são exemplo os casos do *Projeto Horizonte 2020* iniciado em 2009 num conjunto de colégios jesuítas da Catalunha (Azevedo, 2016), ou a organização curricular renovada do Ensino Básico na Finlândia em 2015-16 (Halinen, 2015).



Nestes casos, cuja discriminação detalhada não é possível neste artigo, a organização curricular está reequacionada segundo um outro modelo organizacional de escola e do trabalho de ensinar e aprender.

Embora apresentem características diferentes, podem reconhecer-se alguns eixos estruturantes comuns, a saber:

- o trabalho, o tempo, o espaço e o agrupamento de alunos são desenvolvidos em torno de projetos maioritariamente temáticos, que geram a organização dos tempos, dos espaços, da sequência das disciplinas convocadas e dos modos de agrupamento de alunos, variáveis segundo as tarefas e temáticas;
- a aprendizagem que equipas de alunos desenvolvem é acompanhada por equipas de professores; o ato de ensinar (promover a aprendizagem do currículo pelo estudantes) é orientado para o planeamento sustentado das tarefas que os alunos protagonizam, e consolidado no apoio e acompanhamento constantes, com instrumentos de feedback adequados;
- os processos de trabalho privilegiam pesquisa com apoio em informação, responsabilização dos estudantes na sua aprendizagem, (*students' agency*), colaboração e capacidade de comunicação do aprendido;

- os diferentes conteúdos disciplinares são trabalhados em torno desses projetos e o tempo organizado de acordo com a sua realização e não em células disciplinares separadas e independentes;
- permanecem espaços/tempos de tipo disciplinar, complementares para completamento ou sistematização de conteúdos, ou para aprofundamento de áreas por interesse de grupos de alunos;
- as práticas de avaliação são muito regulares com aprofundamento de estratégias de feedback, auto e hetero-regulação, incluindo momentos de balanço sumativo e sua devolução;
- não se verifica, no caso da Catalunha, nenhuma alteração significativa do currículo nacional existente; é sim abordado de outra forma; os alunos são sujeitos às mesmas provas externas nacionais que os restantes, até agora com resultados muito positivos;
- desenvolve-se investigação que acompanha estes processos transformativos.

O que parece importante reter destas práticas é a centralidade da transformação das duas realidades que vêm bloqueando os inúmeros programas de combate ao insucesso e melhoria da qualidade do sucesso para todos: (1) o modo de organização escolar e (2) a organização e desenvolvimento dos atos e processos de ensinar e aprender.

### 3. Percurso das reformas curriculares em Portugal – breve perspetiva temporal

Encontra-se com frequência, quer na comunicação social, quer no discurso prevalente entre líderes escolares e docentes, a referência, muito crítica, a uma alegada existência de inúmeras “reformas” do currículo no sistema português. Na verdade aquilo que é referido tem a ver com numerosos passos normativos dispersos, reformulações totais ou parciais de programas de apenas algumas disciplinas a par da manutenção de outros por mais de 30 anos, produção de prescrições regulamentadoras diversas, e documentos auxiliares como metas ou recomendações.

O conceito de *reforma, em termos curriculares*, implica uma alteração estrutural do currículo no seu todo, segundo uma lógica e visão globais. No caso português, podemos identificar na segunda metade do século XX, duas grandes reformas deste tipo macro: a reforma Veiga Simão de 1973, e a reforma Roberto Carneiro de 1989/90.

A primeira, ainda no período do Estado Novo, correspondeu a um primeiro esforço articulado de modernização do sistema educativo anquilosado dos anos da ditadura, requerido em grande parte pelas pressões internacionais. Esta reforma, conhecida como Veiga Simão do nome do ministro que a promoveu, revelava uma visão global muito consistente e inovadora, tendo sido responsável pela introdução, retomada até hoje, de princípios de aprendizagem ativa, lógicas de construção de conhecimento pela descoberta, trabalho colaborativo de professores, espaços interdisciplinares, entre muitas outras dimensões realmente novas na época. Esse processo foi interrompido na decorrência da mudança de sistema político no 25 de Abril de 1974.

A Reforma de 1989/90, lançada no tempo do ministro Roberto Carneiro, e preparada durante vários anos com estudos, pareceres, debates e discussão de linhas teóricas, introduziu a primeira sistematização coerente das numerosas alterações curriculares que se sucederam nos primeiros tempos pós 25 de abril, marcadas como seria expectável por

ruturas necessárias face ao passado, mas que careciam de consistência e coerência – dimensões que nesta reforma foram trabalhadas. Recorde-se que se plasmava uma estrutura curricular comum nos diferentes programas, organizada em três categorias – *conhecimentos/conteúdos, processos, e atitudes e valores* – aspetos que contudo nem sempre se incorporaram nas práticas de implementação do currículo, que tenderam a privilegiar a matriz tradicional, dando prevalência sobretudo aos conteúdos.

Dois outros momentos de reorganização curricular abrangente mas não se constituindo como *reformas*, se podem considerar neste percurso, ambas relacionadas com o processo acima designado como de *flexibilização curricular*: (a) a *Gestão Curricular Flexível*, desenvolvida entre 1996 e 2001, e culminando no DL 6/2001 regulador do currículo do Ensino Básico, e na publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) e (b) a atual política curricular (2016-2018) designada inicialmente como *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, corporizada num conjunto de dimensões de construção curricular articuladas entre si: (a) o Perfil dos Alunos no final da Escolaridade, (b) a definição de Aprendizagens Essenciais das diferentes áreas do currículo pré existentes; (c) o reconhecimento de espaços de autonomia das escolas; e (d) uma visão inclusiva da educação escolar, baseada na eficácia e qualidade para todos, com tradução nos DL 55/2018 e 54/2018.<sup>6</sup>

É neste último segmento temporal, coincidente com as duas décadas iniciais do século XXI, que se visibilizam algumas tentativas de modificação de práticas instaladas, quer curriculares, quer didáticas e organizacionais, apelando à concretização efetiva de uma lógica decisional em binómio curricular, defendida no plano das recomendações internacionais desde a década de 1980, articulando a prescrição do *core comum nacional* com margens de autonomia e decisão curricular das organizações escolares.

Como já assinalava João Barroso no final do século XX (1997, 1999), a era das grandes reformas que marcou o início da segunda metade desse mesmo século estava terminada. Elas corresponderam ao último ciclo de vida da uniformidade da organização da escola e da prescrição curricular. Essas grandes reformas trabalhavam sobre o currículo enquanto objeto unívoco, visando, de uma forma sequenciada na vertical e harmonizada horizontalmente, organizar coerentemente os percursos de construção de conhecimento no currículo escolar; deixaram todavia intacta a organização e o modelo escolar.

Foram em Portugal contemporâneas dos momentos de gradual ampliação da escolarização obrigatória (6 anos em 1967, 9 anos em 1989), mas ainda não incorporavam o impacto sociocultural das novas populações que agora vinham, com pleno direito, à escola (Lemos Pires, 1989). Esse impacto ampliou-se com a extensão da escolaridade obrigatória aos 12 anos dos ensinos básico e secundário, em vigor desde 2009.

Apesar da enunciação da necessária mudança nas estruturas organizacionais da escola e nas práticas de ensino e aprendizagem, assumida e defendida nos documentos nacionais – *Perfil dos Alunos, Aprendizagens Essenciais, DL n.ºs 54 e 55/2018* – e ensaiadas e encorajadas em alguns contextos escolares, persiste na organização do ensino e da aprendizagem curricular a gramática organizacional da escola e as metodologias transmissivas herdadas do século anterior e até hoje consagradas numa cultura de extrema resistência e solidez quanto à estrutura organizativa da escola e aos modos de ensinar e aprender (Roldão,

---

<sup>6</sup> Referência completa desta legislação consta das Referências.

2017; Flores, 2019), embora manifestamente ineficazes para o ambicionado sucesso alargado de todos.

#### 4. Porque se convoca a flexibilidade nas políticas e na investigação

Parece assim justificada a convocação do conceito de flexibilidade curricular num contexto de políticas curriculares assente em pressupostos de níveis complementares de decisão curricular: (1) currículo comum nacional, “emagrecido” do supérfluo e focado em aprendizagens essenciais e competências transversais e (2) currículo ressignificado em cada contexto dentro das suas margens de autonomia, para se adequar com mais eficácia e significado aos percursos de conhecimento a construir pelos aprendentes em cada contexto (Roldão, 2017; Pacheco, 2019).

Esta orientação, presente em continuidade nas perspetivas teóricas e recomendações políticas internacionais há pelo menos três décadas, dificilmente se poderá ignorar, dado que a diversidade das situações é crescente e igualmente premente é a necessidade social e económica de um *core* mais sólido de conhecimento, processos, atitudes, traduzido em competências de conhecimento e cidadania.

Tal crescente demanda pela melhor qualificação e competencialização dos cidadãos coloca a escola perante a necessidade de se repensar face a realidades sociais que não são mais as do seu passado histórico (Roldão, 2001; Pacheco, 2019). Contudo, é persistente o reconhecimento, tal como noutros contextos sociais, da dificuldade de fazer com que a investigação produza impacto no teor das práticas, mesmo quando ocupa espaço na formulação das políticas. Não sendo exclusivo de Portugal, este não impacto assume no sistema português alguns contornos particulares que tentaremos analisar.

O problema central das políticas curriculares e da sua relação com uma certa imobilidade de muitas práticas em situação, resulta, na perspetiva que defendemos, de uma estrutura cultural muito forte da profissão e da escola, que apesar de muitas vezes aparentemente rejeitada ou ocultada, na verdade comanda os modos de apropriação das análises que se vêm desenvolvendo no plano investigativo, ou de sucessivas políticas que desde há mais de 30 anos vêm pugnano por uma lógica de mudança.

#### 5. Referentes da cultura curricular na comunidade educativa em Portugal<sup>7</sup>

##### 5.1. O triângulo oculto – ou as conceções alternativas persistentes

As questões curriculares no plano teórico têm levado, no âmbito da área de Estudos Curriculares, a investigação produzida na academia, para as, nas, e por vezes com as, escolas e professores. Essa investigação vem demonstrando a persistência de um discurso marcado por conceitos inovadores, a par da mobilização paradoxal de um outro conjunto de referentes que são os herdados e interiorizados em muitas décadas, na formação, na

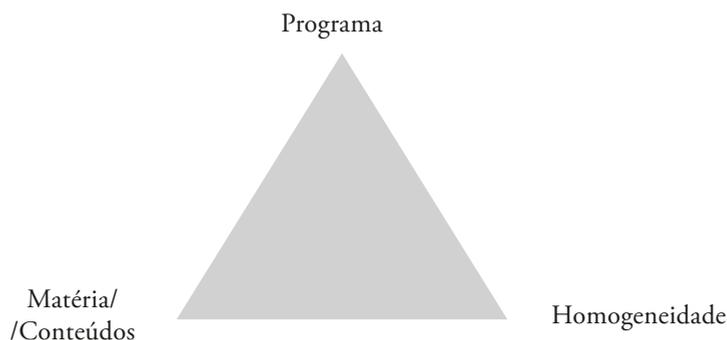
---

<sup>7</sup> Esta parte do texto segue, com adaptações autorizadas, algumas secções de texto recente da autora, publicado por convite, sem referees, e identificado nas referências (Roldão, 2019a).

socialização e na cultura da profissão e da organização escolar. Esta coexistência, que se configura como paradoxal, é recorrente e deve questionar-nos como investigadores e formadores (Roldão, 2006; Pacheco, 2019).

Sistematizamos a visão mais interiorizada e persistente, de uma forma naturalmente simplificada, como um triângulo de conceitos que mutuamente se influenciam, que se seguem mas se contestam, enraizados culturalmente ao longo de toda uma história, quer política, quer organizacional e profissional. Nela se socializaram e socializam os professores e se radica a formação, contribuindo certamente para a sua permanência.

## A – O TRIÂNGULO OCULTO DO CURRÍCULO – AS CONCEÇÕES PRÉVIAS



Esta triangulação simplificada corresponde a uma matriz inconsciente que professores, escolas, pais, têm do currículo: *um programa*, prescrito como um enunciado fixo de matérias a percorrer/cumprir, constituído por conteúdos (vulgo matérias) a “dar”, perante turmas tendencialmente homogêneas de alunos, em que qualquer diferença se configura na zona do desvio, (1) quer no que respeita aos alunos, a requerer processos remediativos; (2) quer na alegada, e em parte real, impossibilidade no que se reporta ao ensino, aprisionado na lógica da homogeneidade de processos adotados pela maioria dos professores e suportados pelos manuais que maioritariamente utilizam, e na dificuldade organizativa da estrutura escolar para operar de outra forma.

É justamente no sentido de superação desta visão que se direcionam as políticas curriculares recentes (DL 54/2018 e DL 55/2018), dando continuidade a um movimento iniciado nos anos 1990, como já referido (DL 6/2001), em Portugal e na generalidade de países ocidentais, traduzido no que Roldão (2000; 2017) refere como *binómio curricular*, traduzido em dois níveis de decisão curricular, o nacional e o contextual, implicando “flexibilizar” a relação entre esses níveis de decisão para garantir o máximo sucesso da aprendizagem, e a máxima qualidade do ensino que a serve.

Mas o “triângulo discursivo”, de que adiante falaremos, tarda em conseguir desmontar o poder desta estrutura de crenças, mais antiga e poderosa no plano da cultura das organizações e dos profissionais.

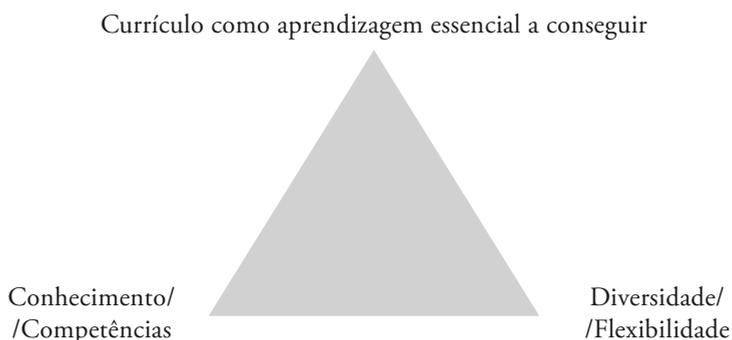
Poderá dizer-se que já ninguém vê as coisas deste modo... Mas as revisões de investigação estão aí para demonstrar que este entendimento é ainda fortíssimo, embora

não dito, e obviamente ineficaz, atendendo-se aos valores de insucesso (Roldão, 2006; Hattie, 2009).

Toda esta lógica se repercute na relação entre ensino e avaliação, parte integradora do currículo de que, contudo, não nos ocuparemos nesta análise (Roldão, 2017a).

## 1.2. O discurso sobre os referentes académicos da cultura curricular – entre o desejado e o tentado

### B – O TRIÂNGULO DISCURSIVO – CURRÍCULO DESEJADO



Esta outra representação concetual, simplificada também num modelo triangular, é facilmente reconhecível, sobretudo no discurso dominante destas duas décadas do milénio, quer nos textos legais, quer na discursividade dos professores, escolas e seus documentos (Flores, 2019; Roldão, 2019a).

Trata-se da face visível do que se repete no discurso e no desejo como pedagogicamente correto, mas em que, no senso comum do quotidiano, uma larga massa de profissionais realmente não se revê, em parte por dificuldades objetivas, em parte por força de crenças prévias que acima se esboçaram. Trata-se de uma evidência de um dos obstáculos epistemológicos de que falava Gaston Bachelard (2002) designando-o como *obstáculo verbal*. A palavra, consensualizada em torno de valores tidos como aceites na “boa” opinião pública, substitui o objeto, e, o que é pior, dificulta o acesso ao conhecimento e apropriação reais do seu verdadeiro sentido, vestido de roupagens discursivas aparentemente consensuais. Ocorre assim o que tantas vezes se lê nos dados da investigação em que os sujeitos “defendem” sinceramente esses pressupostos discursivamente reconhecidos, mas muito dificilmente os incluem nas suas práticas, por um sem número de razões geralmente remetidas para *loci* de externalidade face à esfera de responsabilidade direta da escola e professores: sociedade, famílias, sistema, administração, ministério... (Roldão, 2019a).

O que caracteriza então, no essencial, a concetualização acima desenhada? Um conjunto de referentes concetuais com fundamento científico e prático, a saber:

- o reconhecimento de que o que constitui o *currículo* é um corpo de resultados e processos de aprendizagem que todos têm o direito de adquirir, na medida em que eles constituem o consenso necessário a uma inclusão social positiva e a um desenvolvimento pessoal e cívico satisfatório;
- a real assunção de que esse corpo de aprendizagens – o currículo – é de natureza *comum* (a alcançar por todos, porque considerado necessário a todos), incluindo os padrões de natureza disciplinar do conhecimento, bem como a sua articulação integradora, com ênfase metodológica na ação de ensino:
- a perspectiva de que a *enunciação do currículo*(apenas um dos seus níveis) se operacionaliza em *orientações curriculares* *el* ou *guias programáticos* que se distinguem por proporem *não percursos uniformes, mas linhas orientativas e aprendizagens a alcançar, requerendo por isso diversos níveis de decisão e reelaboração, de acordo com a situação real de cada contexto:*
- a percepção de que a *flexibilidade* reside justamente em *poder e querer decidir, no plano coletivo das equipas e escolas*, os modos e opções, que mais rentabilizem a plena aprendizagem de todos dos conteúdos curriculares (que são as aprendizagens a promover, adquirir e a avaliar, *versus* uma lista de temas ou tópicos sequenciais para percorrer/sumariar/”cumprir”).

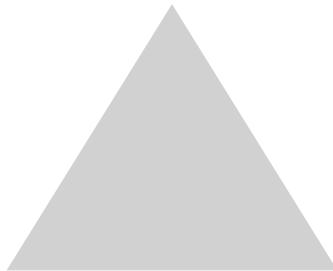
## 2.2. Que possibilidades de transformar a cultura instalada?

Tentando articular as reflexões precedentes num quadro projetivo, baseado no que sabemos sobre fatores promotores da melhoria, ensaia-se nesta secção uma triangulação virtuosa de zonas de intervenção a priorizar num quadro de flexibilidade e autonomia. Tal projeção implica uma rutura assumida com padrões vigentes e o envolvimento mais atuante de líderes pedagógicos e professores no processo de decisão curricular ao nível da organização escolar.

### C – TRIÂNGULO DAS POSSIBILIDADES Organização do currículo pelos líderes e professores

Instituir a DECISÃO sobre a sua flexibilidade naquele contexto

DECISÃO sobre  
organização  
de tempo espaço e  
agrupamento  
(alunos e professores)



DECISÃO sobre análise e  
melhoria, em conjunto, de  
processos de ensino e  
avaliação.

A abertura legal criada pela legislação de 2018 permite uma margem de autonomia curricular mais ampla do que antes, o que requer um trabalho muito mais autônomo por parte das escolas, com o correlativo acréscimo de responsabilidade social. *Autonomia e flexibilidade* curriculares não se traduzem pois no nome de mais um projeto, nem na designação de espaços semanais de trabalho conjunto (DAC ou outras designações segmentares) – trata-se sim da *mudança de paradigma de funcionamento curricular* que visa a apropriação por parte das escolas e suas equipas de professores *da tomada de decisão sobre os seus modos de trabalhar com mais eficácia*.

Importa por isso religar a questão do uso alargado e útil da autonomia, com a articulação do binómio curricular protagonizado pelos decisores nacionais e pelos decisores locais de cada escola/agrupamento, no que respeita ao “como” da organização do trabalho e dos processos de ensino postos em marcha para garantir com mais eficácia a aprendizagem curricular prevista e consensualizada (Roldão, 2019a).

### 3. Um olhar sobre o presente – uma encruzilhada com ou sem retorno?

A questão que se coloca para superar este dilema entre crenças interiorizadas que perpetuam o insucesso e pressupostos de melhoria mais eficazes (triângulos 1 e 3) – configura a questão que deu origem a esta análise: é pensável que se mantenha uma lógica uniformista com larga margem de insucesso e perdas? Qual é a alternativa ao que designamos como *flexibilidade* no sentido que acima explicitámos, e antecipando várias formas de se operacionalizar? Será possível continuar com um *currículo pronto-a-vestir de tamanho único* – de que falava João Formosinho já em 1987 – e manter a adoção de processos curriculares e pedagógicos que recorrentemente vêm falhando para uma larga faixa dos alunos, cidadãos com o pleno direito à educação? Para conseguir o quê?

Um equívoco frequente leva a confundir flexibilização com ofertas curriculares de nível e valor social diversos, introduzidos desde níveis precoces da escolaridade (Sousa, 2010; Roldão, 2003; 2017a). O conceito de currículo que estrutura esta análise considera-o, ao nível do ensino básico, e para cada via do secundário, *um corpo necessariamente comum de aprendizagens a que todos precisam de aceder* – mesmo se alegadamente não querem ou eventualmente não reconhecem que precisam... A gestão desse complexo processo para atingir tal desiderato só pode resultar se for flexível, na organização, no agrupamento, nos processos e sobretudo nas estratégias. Ou não cumpre a *função inclusiva*, sancionada na legislação e há muito proclamada no plano teórico, que outra coisa não é senão garantir a igualdade democrática ao direito a ser bem-educado/ /instruído, qualquer que seja a circunstância de partida de cada um. Poderá haver perdas, como em todas as outras atividades sociais, mas o objetivo e o mandato é conseguir superá-las e não a sua naturalização quase determinista.

*Flexibilizar o currículo* implica garantir uma maior *comunalidade* de resultados (aprendizagens a serem atingidas por todos, embora com diversos patamares) servida por uma maior *diferenciação de processos de trabalho*. (Roldão, 2017a)

Essa é a *função curricular da escola*, que se deve socorrer da sua autonomia decisória, ainda que relativa e articulada com o currículo nacional, para maximizar, pelas suas opções, o que pode promover cada vez mais tal melhoria em cada contexto (Roldão *et al.*, 2017).

Não se flexibiliza para estabelecer níveis de 1.<sup>a</sup> e de 2.<sup>a</sup> e excluídos, como na verdade hoje ainda acontece num sistema supostamente uniforme. Trata-se sim de diferenciar os caninhos para que muitos mais, idealmente todos, tenham pleno acesso ao seu direito a ser educados. A isso se reporta a demanda crescente por maior *inclusão educacional* (Rodrigues, 2003, 2013), constituinte essencial, ainda que não exclusivo, de uma maior inclusão social.

O edifício curricular de que dispomos desde 2019, em processo de aprofundamento, possui os elementos estruturais necessários, no plano normativo<sup>8</sup> (Vd. Referências – legislação) das políticas:

- um ideário formativo e cívico consensualizado, expresso num **Perfil dos Alunos** à saída da escolaridade obrigatória e orientador de todo o currículo;
- uma reconfiguração de documentos curriculares e programáticos díspares, num corpo de **Aprendizagens Essenciais**, base de uma estrutura mais racionalizada da prescrição curricular;
- a assunção da **autonomia das escolas e agrupamentos estendida ao plano curricular e sua flexibilização**;
- o reconhecimento claro de que a **missão educativa é inclusiva**, em democracia, porque se proclama ser educado como um direito de todos, e é por essa capacidade de inclusão, traduzida na maior ou menor competência estratégica e profissional de promover sucesso real a todos, e respetivos resultados, que as escolas deverão prestar contas e ser avaliadas.

Retomando a questão matricial desta reflexão, a pergunta que se coloca aos sistemas não é, julgamos saber se deve ou não o currículo ser flexível, já que a uniformidade tem provado não garantir resposta para efetivas aprendizagens de públicos diferenciados. Antes se deverá debater, e decidir no plano de cada escola/agrupamento, de que modo e com que medidas e práticas, decididas de forma flexível e participada, e de cuja eficácia se prestarão contas, se pode dar a todos os cidadãos uma garantia aceitável da qualidade da educação que lhes é proporcionada, maximizando as mais valias pessoais, sociais e até económicas que daí resultam.

### Referências bibliográficas:

- APPLE, Michael – Os Professores e o Currículo: Abordagens sociológicas. Lisboa: Educa, 1997.
- AZEVEDO, Joaquim – Há uma Brecha no Dique – Horizonte 2020 – Descrição do projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2016. ISBN: 9789898151414.
- BACHELARD, Gaston – A Formação do Espírito Científico. Lisboa: Contraponto, 2002.
- BARROSO, João – Autonomia e Gestão das Escolas. Lisboa: ME, 1997.
- BARROSO, João (Org.) – A Escola entre o local e o global – perspetivas para o século XXI. Lisboa: Educa, 1999.

---

<sup>8</sup> Legislação descrita nas Referências.

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. – A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- CABRAL, Ilídia – Gramática Escolar e (In)sucesso. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2014.
- CHARLOT, Bernard – Du Rapport au Savoir: Éléments pour une théorie. Paris: Economica, 1997.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E.; ROCHEIX, J.-Y. (1993) – École et savoir dans les banlieues... Et ailleurs. Paris: Bordas, 2000.
- FLORES, Assunção – O trabalho e a vida dos professores. Editor: Chiado Books, 2019. ISBN: 9789895269662.
- FORMOSINHO, João – “Currículo uniforme: Pronto-a-vestir de tamanho único”. In MACHADO, Fernando & GONÇALVES, Maria Fernanda (Eds.) – Currículo e Desenvolvimento Curricular Porto: ASA, 1991. p. 262-267.
- HATTIE, John – Visible Learning: A Synthesis of 800 Meta-analyses Relating to Achievement. London: Routledge, 2009.
- HALINEN, Irmeli – What is going on in Finland? – Curriculum Reform 2016. Blog texto, Head of Curriculum Department, 25.3.2015.
- LEMO PIREZ, Eurico (Coord.) – O Ensino Básico em Portugal. Porto: ASA, 1989.
- MICHEL, Alain (1996). “Les compétences de base pour le XXI ème siècle – Éducation: pour une approche systémique du changement”. Futuribles: Analyse et Perspective, 1996, 210. p. 5-29.
- PACHECO, José Augusto – Estudos Curriculares: das Teorias aos Projetos de escola. Educação em Revista, 2007, 45. p. 197-221.
- PACHECO, J.A.; VIANA, I.E.; MORGADO, J.C. – Currículo, Inovação e Flexibilização. De Facto Editores, 2019.
- RODRIGUES, David – Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.
- RODRIGUES, David – Equidade e Educação Inclusiva. Porto: Profedições, 2013.
- ROLDÃO, Maria do Céu – “O currículo escolar: Da uniformidade à contextualização: Campos e níveis de decisão curricular”. Revista de Educação, 9(1), 2000. p. 81-92.
- ROLDÃO, Maria do Céu – “A Mudança Anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura?” In ALARCÃO, Isabel (org.) – Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. São Paulo: Artmed, 2001. p. 115-134.
- ROLDÃO, Maria do Céu – Diferenciação curricular revisitada. Porto: Porto Editora, 2003
- ROLDÃO, Maria do Céu – “Currículo e debate curricular atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta”. In FLORES, Maria da Assunção (Org.) – Práticas e discursos sobre currículo e avaliação. De Facto Editores, 2017.
- ROLDÃO, Maria do Céu – “Évaluation et curriculum: à la recherche d’une nouvelle signification de l’enseignement et de l’apprentissage”, Evaluer: Journal International de Recherche en Éducation et Formation, 2017 a, 3(1&2). p. 37-50.
- ROLDÃO, Maria do Céu “Pode o currículo (não) ser flexível? Uma reflexão em 2019 sobre políticas curriculares” Educação & Matemática, 154, out, nov dez, (2019a). p. 60-64.

- ROLDÃO, M.C. (coord); NETO-MENDES, A.; COSTA, J.A.; & ALONSO, L. (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação*, 2006, 5. p. 17-148.
- ROLDÃO, Maria do Céu (Coord.) – Quem Lidera o Ensino e a Aprendizagem nas Escolas? Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2019.
- SOUSA, Francisco – Diferenciação Curricular e Deliberação Docente. Porto: Porto Editora, 2010.
- OECD – “The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century”. Paris: OECD Documents, 1 – 1994.
- OECD/CERI – “Innovating Schools – Schooling for Tomorrow Project”. Paris: OECD Documents, 1999.
- OECD – “The future of education and skills – Education 2030: Position paper.” Paris: OECD Documents, 2018.
- OECD – “Curriculum Content Mapping Main Study”. Paris: OECD Documents, 2019.
- YOUNG, Michael – Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education. London: Collier Macmillan, 1971.
- YOUNG, Michael – “O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas”. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, n.º 48 set.-dez., 2011. p. 609-623.

## Referências – legislação

- Reorganização Curricular. DL 6/2001 de 18 de janeiro. ME (2017).
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. ME (2011).
- Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória – PASEO – Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Homologação das Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico.
- Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Homologação das Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário.