



EDUCAÇÃO E IDADES DA VIDA

PROBLEMÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO E DESAFIOS
NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

**Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros, Ana Rita Faria**

(Organizadores)

2022

EDUCAÇÃO E IDADES DA VIDA

PROBLEMÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO E DESAFIOS
NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Organizadores

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros, Ana Rita Faria

Atas do XXVIII Colóquio da AFIRSE Portugal
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
26 a 29 de Janeiro de 2021
Lisboa

ISBN: 978-989-8272-41-6

Design e paginação

Ana Rita Faria

Data de publicação

fevereiro de 2022

Edição

© AFIRSE Portugal
Instituto de Educação da Universidade do Lisboa
Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa
Portugal

EDUCAÇÃO E IDADES DA VIDA

PROBLEMÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO E DESAFIOS
NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros, Ana Rita Faria

Organizadores



2022

Conselho científico Conseil scientifique

Albano Cordeiro Estrela, ULisboa
Albertina Oliveira, U.Coimbra
Ana Paula Caetano, ULisboa
Ana Rita Faria, AFIRSE Portugal
António Fragoso, U.Algarve
António Sampaio da Nóvoa, ULisboa
Belmiro Gil Cabrito, ULisboa
Benedita Portugal Melo, ULisboa
Carmen Cavaco, ULisboa
Catarina Tomás, IP Lisboa
Catherine Gueguen, U. Sorbonne, França
Christiane Voltaire, CNAM, França
Dominique Kern, U. Haute Alsace, França
Estela Costa, ULisboa
Fernando Albuquerque Costa, ULisboa
Fernando Sabirón Sierra, U. Zaragoza, Espanha
Florentin Azia, U. Pédagogique Nationale, RD Congo
Françoise Laot, U. Paris 8, França
Frédérique Lerbet-Sereni, U. Pau, França
Hervé Breton, U. Tours, França
Ivana Ibiapina, U. Federal do Piauí, Brasil
Jean-Claude Sallaberry, U.Bordeaux IV, França
Jean-Marie Barbier, CNAM Paris, França
Joana Marques, ULisboa
Joana Marques, ULisboa
Joana Viana, ULisboa
João Barroso, ULisboa
João Pedro da Ponte, ULisboa
João Pinhal, ULisboa
José Brites Ferreira, IP Leiria
José Jackson Santos, U. Estadual do Sudoeste da Bahia
Licínio Manuel Tomás, U. Açores
Lise Bessette, U. Québec à Montréal, Canadá
Louis Marmoz, U. Versailles Saint Quentin-en-Yvelines, França
Luís Miguel Carvalho, ULisboa
Manuela Esteves, ULisboa
Maria Ângela Rodrigues, ULisboa
Maria do Carmo Vieira da Silva, U. Nova de Lisboa
Maria Hermínia Laffin, U. Federal de Santa Catarina, Brasil

Maria Isabel Lopes da Silva
Maria João Cardona, IP Santarém
Maria Teresa Estrela, ULisboa
Marilene Corrêa da Silva Freitas, U. Federal do Amazonas, Brasil
Natália Alves, ULisboa
Nuno Doroteia, ULisboa
Patrícia Ducoing, U. Nacional Autonomia de Mexico, México
Patrícia Rosado Pinto, U. Nova de Lisboa
Patrick Boumard, U. Bretagne Occidentale, Brest, França
Pierre-Henri Tavoillot, U. Sorbonne, França
Rui Canário, Universidade de Lisboa
Rúben Marreiros, ULisboa
Sara Mónico Lopes, IP Leiria
Sónia Rummert, U. Federal Fluminense
Véronique Attias-Delattre, U. Paris-Est Marne-la-Valée, França
Vítor Sérgio Ferreira, ULisboa

Comissão organizadora Comité d'organisation

Carmen Cavaco | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Fernando Albuquerque Costa | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Joana Marques | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Joana Viana | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
João Pinhal | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Júlia Ferreira | AFIRSE Portugal | ULisboa
Rúben Marreiros | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Nuno Doroteia | Instituto de Educação – ULisboa
Ana Rita Faria | AFIRSE Portugal

SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: DESAFIOS E METAMORFOSES

Sílvia SERRANO

LE@D, Universidade Aberta
1402517@estudante.uab.pt

Filipa SEABRA

LE@D, Universidade Aberta, e CIEd-UMinho e CIPEM/INET-Md
Filipa.Seabra@uab.pt

Resumo: Os decretos-lei nº55/2018 e 54/2018, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória surgiram no panorama educativo português como documentos enquadradores de uma política de autonomia e flexibilidade curricular (AFC), legitimando práticas educativas que possuem implicações profundas no papel dos professores e na forma como estes devem encarar a sua participação na vida das escolas e o próprio ato educativo.

A presente comunicação visa, assim, apresentar uma breve resenha do que significa ser professor no século XXI, em Portugal: abraçar desafios e ter coragem para aceitar as metamorfoses inerentes a uma responsabilidade basilar: a de decisor e gestor curricular.

Começamos por reconhecer que a política atualmente em vigor pode ser considerada uma janela de oportunidade para a (re)construção da Escola, sendo que o êxito deste processo terá como condição *sine qua non* a capacidade de os professores assumirem o papel de decisores/gestores curriculares e assumindo-se enquanto cientistas e artistas (Nóvoa, 2004).

Seguidamente, abordaremos os desafios pedagógicos que se colocam atualmente às escolas e aos professores, concretamente no que diz respeito à necessidade de inovação, contextualização e diferenciação.

Por fim, evidenciam-se as metamorfoses necessárias ao professor para que este possa aceitar, de forma plena, a sua nova posição no processo de ensinar e aprender: o abandono do modelo centralista e a rejeição do individualismo docente, dando lugar a uma nova profissionalidade, assente no trabalho colaborativo e a emergência do chamado “professor cosmopolita”.

Conclui-se que o sistema educativo português se encontra a meio de uma oportunidade de mudança, legitimada pelos documentos enquadradores de referência e normativos legais. Contudo, existe ainda um longo caminho a percorrer para que os professores abracem, aberta e conscientemente, o seu papel enquanto decisores e gestores curriculares.

Palavras-chave: autonomia e flexibilidade curricular, desenvolvimento curricular, gestor/decisor curricular

INTRODUÇÃO

Este ensaio pretende fazer uma breve resenha do que significa ser professor no século XXI, numa época em que os normativos nacionais no campo da educação legitimam a autonomia e a flexibilidade curricular nas escolas. Em primeiro lugar, abordaremos a emergência de um novo paradigma educativo que, rompendo com o tradicional, implica que o professor assuma um papel que ultrapassa a anterior visão tecnicista. Seguidamente, abordaremos os desafios pedagógicos que se colocam atualmente às escolas e aos professores, concretamente a necessidade de inovação e os seus elementos estruturantes. Por fim, evidenciam-se as metamorfoses necessárias ao professor para que este possa aceitar, de forma plena, a sua nova posição no processo de ensinar e aprender. Conclui-se, contudo, que um longo caminho existe ainda a percorrer, sendo necessário tempo para que os professores abracem, aberta e conscientemente, o seu papel enquanto decisores e gestores curriculares.

PROFESSOR: CIÊNCIA, ARTE E EMOÇÕES

O século XX testemunhou inúmeros fenómenos políticos, sociais, culturais e tecnológicos, que implicaram transformações profundas no nosso *modus vivendi*. Essas mudanças vertiginosas desenharam um mundo metamórfico e imprevisível, que nos obriga a enfrentar e superar, a cada dia, novos desafios que exigem novas

competências e novos conhecimentos e saberes num estado de permanente (re)adaptação. Perante este cenário torna-se inconcebível a imutabilidade da Escola (Amante, 2013).

A política de autonomia e flexibilidade Curricular (AFC) atualmente vigente em Portugal poderá ser considerada uma janela de oportunidade para a (re)construção da Escola, possibilitando uma rutura com o paradigma tradicional. Ainda é possível reconhecer nas nossas escolas a herança taylorista, consequência da massificação do ensino (Machado, 2019; Morgado & Silva, 2018; Trindade & Cosme, 2016), consubstanciada em espaços semelhantes a fábricas, alicerçados numa educação modelada de acordo com os interesses da industrialização e estruturada à sua imagem. São escolas que continuam a apostar numa mentalidade de linha de produção e a perpetuar um ensino mecanicista, igual para todos, alicerçado na memorização e repetição de conhecimentos, numa perspetiva de currículo acabado, estático, universal, linear e compartimentado (Morgado & Silva, 2018; Sommer & Pinho, 2017). Este modelo de educação escolar já não responde às exigências do mundo atual por não investir no desenvolvimento das competências esperadas num cidadão do século XXI, adequadas a um futuro desafiante e imprevisível. Urge, assim, que o sistema de ensino, a escola e o professor se reinventem; “Temos de reinventar a Escola se quisermos que ela cumpra um papel relevante nas sociedades do século XXI” (Nóvoa, in. Pereira & Silva, 2006:113).

Esta linha de pensamento conduz-nos, inevitavelmente, ao papel do professor. Se no “modelo de gestão curricular centralizada, ele é concebido como executor do currículo, como mediador técnico a quem compete conhecer as normas e orientações prescritas e aplicá-las em aula” (Machado, 2019:56), o novo modelo perspetiva o ensino como “profissão do humano e do relacional” (Nóvoa, 2004:4) e os docentes como “agentes privilegiados da condição humana [pelo que] não é possível reduzir a [sua] profissionalidade a um desempenho meramente técnico” (Batista, 2011:25).

Esta nova forma de olhar a educação abre a porta a um paradigma flexível, que apresenta grandes implicações para a forma de encarar o professor e o aluno. Ser professor no século XXI é, pois, renunciar à “dimensão eminentemente prescritiva do ato educativo” (Trindade & Cosme, 2016:1036) assente na premissa do *magíster dixit*, em que o professor o único detentor da verdade e do saber, para passar a ser cientista e artista num espaço plural de emoções. Segundo Nóvoa (2004), “Há uma parte de *cientista* no trabalho do professor: na aquisição do conhecimento, no estudo aturado, no rigor da planificação e da avaliação” (p.11). No entanto, “há também uma parte de *artista*, no modo como se reage a situações imprevistas, como se produz o jogo pedagógico, que é sempre um jogo-em-situação” (*ibidem*). Não podemos ainda esquecer a dimensão relacional/afetiva inerente à atividade docente; “diz-se, por vezes, que o ensino é simultaneamente o trabalho do coração (da emoção, da empatia) e o trabalho da razão (da racionalidade, do intelecto)” (Nóvoa, 2004:9-10).

MUTATIS MUTANDIS: O PAPEL DO PROFESSOR

E amanhã não seremos o que fomos/nem o que somos.

(in *Metamorfoses*, Ovídio)

A atual janela de oportunidade para a mudança nas escolas, legitima opções e autoriza-as, como refere Cosme (2019) “a pensar e a definir o seu projeto organizando as melhores condições para que possam fazer esse caminho.” (in EDULOG). O DL 55/2018, o Perfil do Aluno (PA), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a própria Portaria nº181/2019 oferecem às escolas e aos professores uma maior autonomia com vista ao desenvolvimento do currículo

assente na flexibilização e inovação, “no sentido da criação de ambientes e metodologias de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento de competências diversas e a aquisição de múltiplas literacias” (Alves et al., 2019: 340-341).

A participação dos professores na resposta a este desafio é fundamental, na medida em que são peças fundamentais em qualquer mudança nas escolas (Rodrigues, 2012). Caberá, sobretudo, a eles a rutura com a rotina instituída e o abraçar daqueles que consideramos os pilares desta nova forma de (re)pensar o desenvolvimento do currículo: inovação, contextualização e diferenciação, sendo que “A inovação educativa assume um papel crucial ao nível da contextualização e articulação do currículo, pois cria condições para que este se concretize de acordo com as características do contexto e das necessidades dos intervenientes, sem deixar de ter em conta os fenómenos naturais e sociais do meio onde se desenvolve” (Morgado & Silva, 2018:39).

Ora, “a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação” (Nóvoa, 1988, in Cardoso, 1992:89). Implica, assim, por parte dos professores uma abertura para a mudança, afigurando-se como um elemento estruturante “na organização e desenvolvimento de um currículo gerador de aprendizagens significativas por parte dos estudantes, (...) aqui entendida como a capacidade de adequar o currículo e a ação educativa à diversidade dos alunos e dos contextos onde a mesma ocorre” (Morgado & Silva, 2018:43). A ela subjaz sempre uma intencionalidade, fruto de uma reflexão que conduz à mudança e à melhoria do processo de ensinar e aprender (Cardoso, 1992; Morgado & Silva, 2018), assente numa flexibilidade curricular consubstanciada em práticas de contextualização e diferenciação: dois conceitos que encaramos como indissociáveis ao nível meso e micro do desenvolvimento do currículo.

Diz-nos Nóvoa (2004: 3) que o “ideal-tipo de aluno desapareceu completamente e temos diante de nós uma diversidade “explosiva”, constituída por alunos de todas as origens”. Esta diversidade, esta heterogeneidade que temos no “palco” Escola constitui a sua maior riqueza, mas também um dos maiores desafios que enfrenta (Cosme, 2018). O reconhecimento e a valorização da diferença implica, por parte do professor, a aceitação consciente e deliberada do seu papel enquanto gestor e decisor curricular, na certeza de que poderá criar as condições pedagógicas para que todos os alunos aprendam. Como nos diz Moraes (1996), “em vez de atender a uma massa amorfa de alunos, despersonalizados, é preciso focalizar o indivíduo” (p.15).

É a esta diversidade que a contextualização curricular deve dar resposta, conferindo sentido e funcionalidade ao ensino-aprendizagem ao potenciar uma ligação mais estreita entre o conhecimento escolar, os contextos locais e os conhecimentos e experiências dos alunos (Morgado & Silva, 2018). Neste cenário, o professor vê cada aluno como um ser complexo (singular, único e integral), dotado de razão e emoção, de múltiplas inteligências e diferentes estilos de aprendizagem, mas também um ser social, um ser coletivo, que não pode ser dissociado do seu contexto, nem das suas experiências e vivências enquanto ser histórico (Antoniacomì, Oliveira & Stropa, 2015; Moraes, 1996). Assim, o conhecimento deixa de ser perspetivado como estanque ou imutável, passando o currículo prescrito, nacional, definido a nível macro pela tutela, a ser operacionalizado através de uma adaptação à especificidade do contexto de cada escola e de cada aluno (Fernandes & Figueiredo, 2012; Sommer & Pinho, 2017). Trata-se, pois, de um “caminho pedagógico promotor de maior sucesso educativo para todos os alunos” (Fernandes & Figueiredo, 2012:166).

A construção do currículo em contexto implica refletir sobre quatro questões orientadoras: os objetivos gerais da educação; os interesses e necessidades dos alunos; os conteúdos de aprendizagem; os objetivos específicos a

atingir e competências e atitudes a desenvolver (Gaspar & Roldão, 2006). Falamos, assim, de transformar a homogeneidade, a padronização e a uniformidade em diversidade, equidade, diferenciação e inclusão, tal como nos diz Zabalza (2012:16): “Supone un salto ideológico y actuarial de la lógica de lo general y estandarizado a la lógica de la diversidad; de la lógica de lo establecido e impuesto formalmente, a la lógica de lo experimentado, lo demandado por los usuarios”. Pressupõe uma inovação profunda no que diz respeito aos “modos de hacer escuela” (*ibidem*), que em muito depende do professor (das suas dinâmicas e capacidade de introduzir inovação ao nível do desenvolvimento do currículo) e da própria escola e respetiva cultura organizacional (Fernandes & Figueiredo, 2012; Zabalza, 2012). Esta transformação do global em local implica, sobretudo, abertura e flexibilidade aos níveis meso e micro (Zabalza, 2012).

A ênfase na diversidade dos alunos e seus conhecimentos prévios, estágios de desenvolvimento, ritmos e tempos de aprendizagem, potencial individual, necessidades e interesses, experiências, perfis de aprendizagem, temperamento, personalidade e aptidões (Tomlinson & Imbeau, 2010), implica, necessariamente, o reconhecimento da necessidade de um desenvolvimento do currículo assente em aprendizagens diferenciadas. Para tal, é necessário que os professores exerçam o seu papel de decisores/gestores curriculares com autonomia, perspetivando o aluno como o centro do processo de ensinar e aprender.

As dimensões da diferença vão, assim, muito além dos estilos de aprendizagem e da multiplicidade de inteligências. Tal como nos diz o autor, existem “dimensões da diferença que têm menos directamente a ver com formas de aprender na escola e de resolver os problemas habitualmente colocados aos alunos nas salas de aula e mais a ver com condições para realizar as aprendizagens previstas no currículo escolar” (p.18). Outras dimensões da diferença podem ser apontadas, “de modo a abranger todos os alunos e o reconhecimento das muitas formas de diversidade em contexto escolar” (Seabra, 2016:765), tais como “o género, etnia, orientação sexual, raça, religião, língua e cultura, capacidades mentais e físicas, classe e estatuto de emigrante”(idem, p.767). Neste sentido, importa estabelecer uma distinção clara entre igualdade e equidade; ainda que “o tratamento igual de todos pode resultar em desigualdade para aqueles que se encontram numa situação desfavorável”, pelo que devemos assegurar a “igualdade de oportunidades ainda que esta requeira uma desigualdade de tratamento” (Seabra, 2016:764). Sabemos que assim é e que uma diferenciação pedagógica concretizada com base na equidade se afasta do conceito de igualdade. O reconhecimento da diferença implica tomada de decisões por parte do professor, gestor/decisor curricular, que, ao tratar de modo igual o que é diferente, poderia estar a incorrer num ato de injustiça (Seiça, 2016 *in* Seabra, 2016). A Escola é a resposta educativa à diversidade e heterogeneidade das crianças e jovens, pelo que não pode, jamais, negar as diferenças e prosseguir pelo século XXI como se existisse apenas um currículo “pronto a vestir” e de “tamanho único”. (Formosinho, 2007 *in* Machado, 2019). Esta é outra questão a que devemos estar atentos. É muito ténue a linha que separa a diferenciação curricular enquanto facilitadora da inclusão e promotora da exclusão e é fácil cruzá-la. Aliás, já foi transposta inúmeras vezes através de “práticas de diferenciação curricular estratificadoras, associadas à lógica de objetivos mínimos e à definição de vias alternativas de menor prestígio social”, sendo “possível que estas se afastem do desígnio de proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade que lhes permita, como preconiza a Constituição da República Portuguesa, ultrapassar as desigualdades de partida (Seabra, 2016:771).

Acreditamos que a AFC, legitimada pelos documentos enquadreadores em vigor, pode potenciar mais e novas oportunidades no sentido de uma Escola verdadeiramente inclusiva. Para tal, torna-se fundamental que as escolas

façam uso dos seus instrumentos de autonomia, de forma a que a gestão curricular seja planeada tendo como epicentro esta perspetiva, encarando a educação como garantia de equidade, inclusão e justiça social, em linha com a Agenda Global para a Educação 2030.

SABERES E SENTIRES: UM NOVO OLHAR

Nós pedimos-vos com insistência: Nunca digam – Isso é natural. (...)
Se aceitamos as coisas como naturais este nosso mundo torna-se imutável.
Bertolt Brecht

Para que possa responder aos inúmeros desafios que lhe são colocados, é crucial que a Escola sofra uma transformação profunda na sua essência, sobretudo ao nível do trabalho docente e da forma como os professores encaram e assumem o seu papel enquanto decisores/gestores do currículo. Dizem-nos Fernandes e Figueiredo (2012), que “a contextualização curricular constitui uma proposição pedagógica que, para gerar efeitos que augurem a melhoria do sucesso educativo de todos os alunos, precisa de se ancorar em processos de *trabalho colaborativo* (Fullan e Hargreaves, 2000) significativos de *comunidades docentes em transformação* (Anderson & Thiessen, 2008)” (p.166). Para que o professor se assuma enquanto agente do desenvolvimento curricular, “a par de uma sólida formação científica, os professores deverão ser profissionais reflexivos, autónomos e detentores de um espírito colaborativo e aberto à mudança e à inovação profissional” (Alves *et al.*, 2019:352).

O decreto-lei nº55/2018 enfatiza claramente o trabalho colaborativo entre docentes, ao mesmo tempo que lança o repto da articulação curricular. Esta implica que os professores rejeitem o individualismo, a compartimentação do conhecimento e a perspetiva das disciplinas como uma “organização de saberes espartilhados, organizados hierarquicamente numa determinada área do saber” a qual resultou da “necessidade histórica de “industrializar” a tarefa de ensinar e levar a educação a todos” (Roldão, 2009, p. 35 *in* Lagarto & Alaíz, 2019:46). Este modelo centralista “reserva para o Ministério da Educação a formulação do currículo, deixando para os órgãos e/ou para os professores da escola decisões técnicas relativas à sua implementação”, sendo “o professor (...) concebido como executor do currículo, como mediador técnico a quem compete conhecer as normas e orientações prescritas e aplicá-las em aula” (Machado, 2019:56). É necessário, pois, que os professores invistam em práticas que permitam uma articulação do currículo, “aqui entendida como um processo de interligação de saberes oriundos de diferentes campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (Morgado & Silva, 2018:45). Só assim os alunos poderão adquirir os conhecimentos, capacidades e atitudes (competências) que se esperam num cidadão do século XXI, plasmadas no PA.

A profissão docente, contudo, desenvolveu-se na solidão (Cosme, 2019), e daí que seja tão difícil ao professor assumir o seu papel enquanto gestor e decisor curricular, tornando-se “um «paisagista»” e não se reduzindo a “um simples «jardineiro»” (Grellier, 2006:39 *in* Palmeirão & Alves, 2018:17), num processo alicerçado no trabalho colaborativo e flexível e numa decisão participada e aberta a toda a comunidade educativa (Pacheco, Viana & Morgado, 2019). Tal envolverá sempre a “emergência do professor colectivo” ou “do professor como colectivo” (Nóvoa, 2004), que não se resume à soma de competências individuais, mas que assenta na “ideia de *escola aprendente*, isto é, da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise colectiva das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”, como forma “de fazer evoluir a profissão de uma dimensão individual para uma dimensão colectiva” (p.7).

Acreditamos que esta será, talvez, a mais árdua metamorfose que cada professor terá de sofrer rumo à Escola que (ainda) não temos, alicerçada numa profissionalidade docente que implica a sua inserção plena numa comunidade e numa organização escolar (Quelhas & Gonçalves, 2019). Concluímos, assim que “Se é verdade, como diz Paulo Freire, que é o diálogo que nos faz pessoas, sublinho agora que é a partilha com os colegas que nos faz educadores” (Nóvoa, 2004: 7-8).

Este novo paradigma pressupõe, ainda, um professor “globalmente competente”, com “destrezas pedagógicas que lhe permitem ensinar a reconhecer estereótipos e a respeitar outros pontos de vista” (Rego, 2013:202 *in* Morgado, 2016:63). É o chamado docente cosmopolita, que ensina para a inclusão/integração num mundo globalizado, digital, que recusa a fragmentação do currículo e desenvolve nos seus alunos as competências essenciais para um cidadão do século XXI (*ibidem*). Como nos diz Domingos Fernandes (2020), é “um profissional que abre as portas e as janelas das salas de aula para que os alunos possam ver e estudar o mundo que os rodeia. Para que possam compreender aquilo que constitui a sua mais funda razão de existir. O currículo, nestes termos, constrói-se e reconstrói-se, inventa-se e reinventa-se, vive-se! Confunde-se com a própria vida e só assim pode fazer real sentido.”

CONCLUSÃO

O sistema educativo português, em harmonia com outros países europeus, encontra-se a meio de um processo de mudança, legitimado pelos documentos enquadradores de referência e normativos legais. Pouco a pouco, está a abandonar-se o paradigma centrado no conhecimento enciclopedista para dar lugar a um novo paradigma, adequado à mutação que caracteriza o séc. XXI e às questões prementes (como a identidade, a segurança, a sustentabilidade e a interculturalidade) que o momento presente tem convocado (Alves *et al*, 2019).

Contudo, a vontade de mudança é travada pela insegurança; como nos diz Nóvoa (2004), “vivemos tempos de grandes incertezas, de dúvidas, de hesitações. Temos uma consciência forte da necessidade da mudança, mas frequentemente não sabemos qual o rumo a seguir” (p.1). Importa, pois, ter consciência de que um processo desta natureza requer tempo, pois, “a alteração da cultura escolar resulta de um lento processo individual e coletivo em que os professores apreenderão os novos modos de organização pedagógica, não tanto por transmissão alheia, mas sobretudo por um processo reflexivo que envolve o trabalho em equipa, a colaboração, a indagação, a experiência e a reflexão” (Machado, 2019:68).

Concordamos com Machado (2019), quando este afirma que é “desta nova aprendizagem em situação de trabalho, e apenas dela, que resulta a eventual “aprendizagem de desaprender” (a expressão é de Alberto Caeiro, heterónimo de Fernando Pessoa) os métodos tradicionais de que estará ainda “vestida” a “alma” de cada professor” (p.68). Estamos convictos de que, por mais indefinido que, por vezes, seja o trilho a seguir, os docentes serão fiéis às suas convicções e às suas vontades de mudança e, no meio de tantas discussões exacerbadas sobre a Escola e sobre a educação, serão eles a exhibir “a força da serenidade, o esforço da lucidez, a exigência do diálogo” (Nóvoa, 2004:1):

“*Alguém tem de manter-se calmo neste manicómio* – como escrevia Chesterton já no princípio do século XX – , neste manicómio em que se transformou o debate sobre a escola e a educação. E este *alguém* são, em primeiro lugar, os educadores, todos aqueles que abraçaram esta profissão impossível como lhe chamou Freud.

REFERÊNCIAS

- Alves, S., Madanelo, O. & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão E Desenvolvimento*, (27), 337-362.
- Amante, L. (2013). Tecnologias e Educação: novas possibilidades ou novas desigualdades? In S. Cavalheri, N. Engerhoff, & J. Silva (org.), *As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora*. Biblos Editora.
- Antoniacomí, K., Oliveira, D. & Stropa D. (2015) *Paradigma da complexidade: um desafio para a educação*. Grupo de Trabalho – Educação, Complexidade e Transdisciplinaridade. Educere.
- Baptista, I. (2011). Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente. *Cadernos do CCAP*, 3. Ministério da Educação.
- Cardoso, A. P. (1992). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26 (1), 85-99.
- EDULOG (Eds.) (2019). *Estão as Escolas Preparadas para a Autonomia e a Flexibilidade Curricular?*. Fundação Belmiro de Azevedo. Disponível em <https://edulog.pt/storage/app/uploads/public/5cb/049/bd0/5cb049bd0fa8a816636010.pdf>
- Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2012). Contextualização Curricular – Subsídios para Novas Significações. *Interacções*, 22, 163-177.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2006). Currículo e Diversidade de Contextos de Aprendizagem. Universidade Aberta.
- Lagarto, J. & Alaíz, V. (2019). Nos trilhos da flexibilidade curricular. O que vimos, ouvimos e refletimos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (19), 41-66.
- Machado, J. (2019). Autonomia da escola e gestão curricular do ensino básico: desafios de um projeto de inovação. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 4(3), 54-69.
- Moraes, M. (1996) *O paradigma educacional emergente*. S.l. Disponível em http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdfMorgado
- 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., & Silva, C. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa. In I. C. Viana et al. (Eds.). *Ensino transversal: flexibilidade curricular e Inovação. Crosscurricular teaching: curriculum flexibility and innovation* (pp. 39-51). CIEC, Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (2004). Currículo e docência : a pessoa, a partilha, a prudência. In. E. Gonçalves, E., M. Pereira, & M. Carvalho (org.), *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Alínea.
- Pacheco, J., Viana, I. & Morgado, J. (2019). *Currículo, Inovação e Flexibilização*. Porto Editora.
- Palmeirão, C. & Alves, J. M. (orgs.) (2018). *ESCOLA E MUDANÇA: Construindo Autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas de Escolarização - Os Desafios Essenciais*. Universidade Católica.
- Pereira, H., & Silva, C. (2006). Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber(e)Educar*, 11, 111-126.
- Quelhas, N., & Gonçalves, D. (2019). Autonomia, autoria, aprendizagem e flexibilidade curricular: da teoria à prática. In *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*. (pp. 514-519). Instituto Politécnico.

- Rodrigues, J. O. (2012). *A autonomia da escola e a participação dos professores na vida da escola e na gestão curricular: como melhorá-las?* Escola Superior de Educação. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional.
- Seabra, F. (2016). Equidade e Inclusão: Sentidos e aproximações. In: J. A. Pacheco, G. Lunardi Mendes, F. Seabra & I. C. Viana (Orgs.), *Currículo, inclusão e educação escolar* (pp. 763-781). CIEd, Universidade do Minho.
- Sommer, M., & Pinho, M. (2017). Tecnologias da Informação e Comunicação e o Paradigma Educacional Emergente: em favor de uma formação transdisciplinar. *Revista Observatório*, 3(5), 301-320.
- Sousa, F. (2008). A Diferenciação como Princípio de Organização Curricular. In *IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 1-28). UFSC.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010) *Leading and Managing A Differentiated Classroom*. ASCD.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Rev. Diálogo Educ.*, 16(50), 1031-1051.
- Zabalza, M. (2012). Territorio, Cultura Y Contextualización Curricular. *Interacções*, 22, 6-33.

WEBGRAFIA:

- Cosme, A. (2018). *Diferenciar para aprender na sala de aula: questões e respostas* -Webinars DGE. (2018). Acessível em <https://webinars.dge.mec.pt/index.php/webinar/diferenciar-para-aprender-na-sala-de-aula-questoes-e-respostas>
- Fernandes, D. (2020). Visões de Ensino e Gente de Palavra(s). in *A Página da Educação*. Disponível em <https://www.apagina.pt/?aba=6&cat=502&doc=15936&mid=1>