

SINERGIAS ENTRE AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

*IV Seminário MAEE e II
Seminário Internacional
Mecanismos de Mudança nas
Escolas e na Inspeção*

LIVRO DE ATAS



FICHA TÉCNICA

Título

Livro de Atas do IV Seminário MAEE e II Seminário Internacional Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção

Coordenação

Isabel Fialho & Marcelo Coppi

Edição

© Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP | UE), 1.^a Edição, Évora, 2022 www.ciep.uevora.pt

Capa e Contracapa

Mafalda Pequeno

Conceção e Composição

Marcelo Coppi

Formatação e Paginação

Marcelo Coppi

ISBN

978-972-778-240-6

Data de publicação

Setembro de 2022

«Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017»

(AD)MINISTRAR O CURRÍCULO SOB A ÉGIDE DA AVALIAÇÃO EXTERNA

Eliane Moreira Marques | Universidade Aberta | moreira.eliane@gmail.com

Filipa Seabra | Universidade Aberta | filipa.seabra@uab.pt

Resumo

No presente artigo objetiva-se a compreensão do impacto de mecanismos de avaliação como a avaliação externa, os exames nacionais ou, num plano transnacional, a participação de alunos portugueses em estudos internacionais como o PISA na gestão curricular no nível micro, representado pelos professores. Para tal, adotou-se a metodologia de pesquisa e de análise bibliográfica, versando temáticas como: (i) a evolução da noção de currículo; (ii) o currículo à luz do novo paradigma curricular e o seu reflexo nos normativos legais; (iii) o paradigma interpessoal de aprendizagem como possibilidade de desenvolvimento do currículo; (iv) o conceito de currículo enquanto projeto contextualizado e constructo coletivo; (v) o papel do professor enquanto gestor curricular; (vi) as repercussões da avaliação externa na deliberação dos professores e as consequências inerentes à gestão do currículo. Conclui-se pela presença de contradições em todas as fases do desenvolvimento curricular, desde a conceção do currículo até à sua avaliação, bem como pela forte hegemonia do Estado em matéria de decisão curricular, fatores que dificultam a implementação do disposto em matéria de autonomia, flexibilidade e articulação curriculares.

Palavras-chave: desenvolvimento curricular; autonomia; professor; resultados; avaliação externa

INTRODUÇÃO

A autonomia, flexibilidade e articulação curriculares têm-se revelado, em Portugal, de difícil concretização, por incoerências intrínsecas às próprias políticas educativas, assentes, como refere Young (2014), no facto “de [que os] objetivos crítico e normativo [do currículo] têm sido claramente separados, em detrimento de ambos” (p. 195). Determinar “qual [o] conhecimento [que] deveria compor o currículo” (idem, p. 197) é uma questão que remete para a problemática inerente à fase de conceção do currículo, bem como “para um sistema concebido para manter as desigualdades educacionais” (p. 201), perpetuadas, a montante, pela origem social dos alunos, e, a jusante, pelos modelos governativos educativos adotados (Seabra, 2009; Dubet et al., 2012; Mata; 2015).

A par destas lógicas estruturalmente paradoxais, atribui-se ainda, frequentemente, aos professores, uma atitude passiva em matéria de decisão curricular (Ferreira, 2010), realçando-se, por outro lado, que estes não raramente expressam também alguma ambiguidade relativamente ao exercício da autonomia que lhes cabe (Machado, 2006). Tais posições têm consubstanciado, ao longo dos anos, recomendações no sentido da (re)construção da autonomia e da profissionalidade docente por autores como Oliveira e Serrazina (2002), Gaspar e Roldão (2007), Morgado (2016), Pacheco (2018), ou Roldão e Almeida (2018),

baseada em posturas desenvolvimentistas, ativas, reflexivas, críticas, cooperativas e interventivas no desenvolvimento do currículo. Todavia, e a coberto, entre outros fatores, da avaliação externa, os professores remetem-se à função de executores curriculares, escudando-se na prevalência no sistema educativo de instrumentos dedicados à aferição da qualidade dos produtos educativos. Tal enfoque coloca-os num *limbo* no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo, sobretudo nas disciplinas em que os alunos são sujeitos a exame, já que esta uniformidade na avaliação favorece a adoção de modelos de ensino de cariz comportamentalista e estruturalista, em detrimento de práticas pedagógicas mais consentâneas com modelos de aprendizagem como o interpessoal, que refletem a modernidade do pensamento pedagógico, e cujos pressupostos se encontram vertidos nos normativos legais. É, pois, numa tentativa de compreensão desta rede intrincada de causas e efeitos que se situa o âmbito deste artigo.

DAS DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO

As diversas aceções do conceito de currículo são indissociáveis do termo “educação”, entendido por Gaspar e Roldão (2007) como um “processo contextualizado de desenvolvimento interaccional e contínuo do indivíduo” (p. 2). O currículo *per se* é constituído por um conjunto de aprendizagens que, imersas no contexto educativo institucional, decorrem na escola. Contudo, o carácter interativo e permanente do processo de educação e desenvolvimento do ser humano garante que aquelas não se esgotam nem se resumem ao contexto escolar; outrossim, são ampliadas em ambientes como os sociais, os profissionais e os afetivos ao longo da vida. Por conseguinte, a educação adquire contornos de informalidade ou não formalidade extraescolar ou extracurricular, salientando-se o seu carácter processual, dado que é constantemente (re)atualizada nas mais diversas esferas e cenários.

Definições de currículo encontradas em autores como Gaspar e Roldão (2007), Roldão e Almeida (2018) ou Araújo (2018), demonstram uma linha de progressivo alargamento do âmbito do conceito, atendendo às suas perspetivas “histórica, ontológica e epistemológica” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 5), sendo, de acordo com Gaspar e Roldão (2007), identificáveis três fases distintas na significação do conceito, que correspondem a períodos histórico-sociais concretos:

(i) num primeiro momento, que poderá situar-se no início do século XX, o currículo encerra uma perspetiva essencialmente tecnicista, assente no binómio *inputs-outputs*, traduzindo-se “na especificação precisa de objectivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que sejam socialmente desejáveis e possam ser mensuráveis, pelo que lhe é atribuída uma função reprodutora da sociedade” (Bobbitt *apud* Gaspar & Roldão, 2007, p. 5)

(ii) num segundo momento, concretamente a partir de meados do mesmo século, os processos de democratização no acesso à escola e consequente massificação do ensino, a par do alargamento da escolaridade obrigatória, relevaram “a diversidade

dos aprendentes”, passando a enfatizar-se a importância do “como” e do “que” aprendem. O foco do conceito de currículo evoluiu no sentido da valorização da experiência do aluno, porquanto “a definição dos objectivos e a consequente determinação dos conteúdos deveriam contemplar o desenvolvimento de capacidades e de aptidões, tendo em conta o resultado pretendido” (idem, p. 5).

(iii) num terceiro momento, que reporta ao último quartel do século XX, a noção de currículo contempla, além da importância dos resultados escolares: a) os “processos envolvidos”, associando-se à didática, designada pelas autoras como “modos de atuação” (ibid.); b) os “ambientes de aprendizagem que incluem os meios para aprender”, deslocando a tónica do professor e do processo de ensino para o aluno e o seu processo de aprendizagem, para o que concorrem a “reformulação na natureza e na organização dos conteúdos mas também nos processos de ensinar e aprender” (ibid.). Numa lógica de reconceptualização do currículo, atende-se cada vez mais à identidade dos alunos, moldada pelo currículo (Pinar, 1999).

Assiste-se, portanto, a uma evolução do paradigma educativo que acompanha o devir da sociedade, partindo inicialmente de um conceito de currículo centrado nos produtos educativos e na perpetuação da ordem social, progredindo em direção a um entendimento mais abrangente da missão da Escola, que não pode resumir-se a um *espaço de informação* mas, sobretudo, deve ser perspectivada como um *universo de formação*, em permanente interação com o meio, e que deve inscrever, na sua matriz, o compromisso de transformar a sociedade, atuando como catalisador da mobilidade social. Esta renovada conceção do currículo evidencia a contemporaneidade do pensamento educativo patente em diversos normativos que regem a Educação em Portugal, concretamente no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e que se consubstancia nos seguintes vetores:

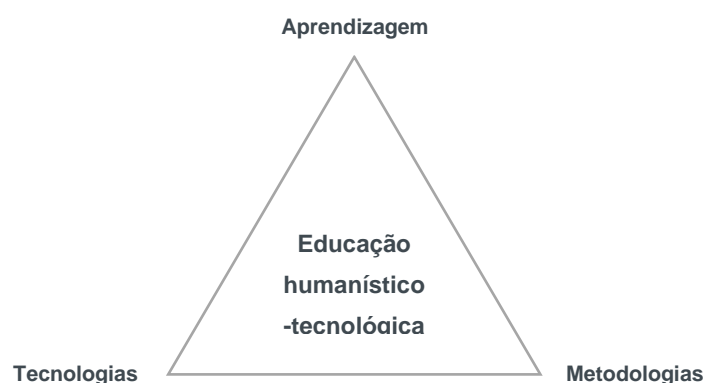
- (i) a *‘seletividade’*, que diz respeito ao “acesso” e “sucesso das aprendizagens”;
- (ii) a *‘homogeneidade’*, ou heterogeneidade, que se reporta à oferta educativa;
- (iii) a *‘funcionalidade’*, que releva as dimensões intelectual, social, pessoal e vocacional e / ou produtiva, e radica em conceções ideológicas, sociológicas, políticas, económicas culturais e educativas;
- (iv) a *‘aceitabilidade’*, em que o desenho do currículo surge como resposta às “necessidades da sociedade actual”;
- (v) a *‘institucionalidade’*, que se relaciona com a “organização e gestão institucionais”. (Gaspar & Roldão, 2007, pp. 4-5)

Este novo paradigma educativo convoca o paradigma interpessoal de aprendizagem, embasado nas teorias de Piaget, Vygostky, Durkheim e Dewey, que destaca o “papel socializante da educação” (Gaspar et al., 2015, p. 233), sobrelevando o determinismo do meio social no qual “o ser humano cresce e se desenvolve” (p. 226), decorrendo dele modelos de ensino designados por “modelos socializantes” (p. 227). Estes modelos preconizam o conhecimento como uma “construção social, (...) na inter-relação que tem na base a comunicação” (p. 230), configurando a aprendizagem como um processo interativo que se desenvolve ao longo da vida, transpondo barreiras como o tempo ou o espaço. Os ambientes

constituem-se como determinantes no sucesso educativo, pelo que devem ser propícios à aprendizagem, cabendo aos professores, enquanto facilitadores, fomentar “contextos de ensino abertos” (p. 241), promotores da “interação com várias fontes de conhecimento”, proporcionando o desenvolvimento “do sentido de autonomia, sentido de pertença e de partilha, o sentido de construção com o outro [e] o sentido de comunidade” (p. 231). Este modelo, também designado por Speck (2002) como “alternativo” (p. 234), e a sua associação à aprendizagem cooperativa e colaborativa, recentram o aluno no processo de ensino e aprendizagem, já que propiciam “a troca de informação, partilha de conhecimento, motivação e envolvimento emocional na aprendizagem” (ibid.). O conceito de aprendizagem colaborativa surge, aqui, intimamente ligado ao de “comunidades de aprendizagem”, onde “cada um é envolvido num esforço coletivo de compreensão”, compartilhando um objetivo, aprendendo a aprender e adquirindo, construindo e partilhando conhecimento (p. 238). Trata-se, no entender de Almeida (2010), de um “processo colaborativo e interativo de aprendizagem” (p. 49), que se quer mediado pela tecnologia, digitalmente inclusivo, e que procura que o ensino e a aprendizagem se processem num “novo espaço de saber dinâmico e vivo” (p. 45). De acordo com o mesmo autor, este novo paradigma educativo integra-se num cenário globalizado mais amplo, que designa por “educação humanístico-tecnológica” (p. 50), representado na figura abaixo.

Figura 1

Modelo de educação humanístico-tecnológica



A exequibilidade deste modelo depende da utilização de metodologias de trabalho construtivistas, que promovam a interação, a partilha e a colaboração, pelo que, nesse sentido, a “práxis educativa” deve estar orientada para o fomento da autonomia, da cooperação e da capacidade de “aprender a aprender” (p. 50).

Conclui-se, desta leitura, que modelos de aprendizagem como os aqui foram sumariamente expostos demandam estratégias e metodologias pedagógico-didáticas que

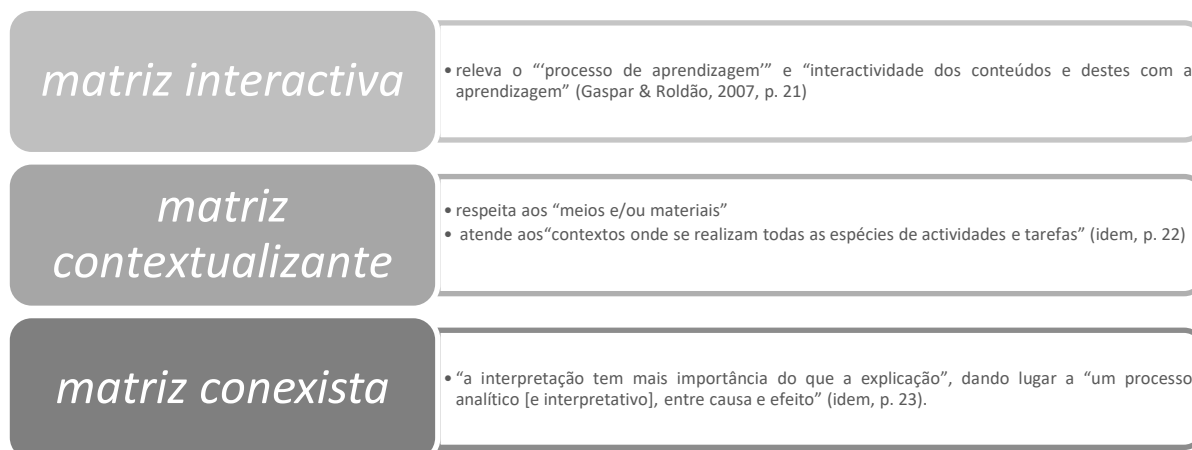
dependem, primeiramente, da compreensão integrada e integradora do desenvolvimento do currículo pelos professores, o que, por seu turno, pressupõe, por um lado, uma cisão com práticas de ensino tradicionais em favor da adoção de modelos de ensino com maior *amplitude* e *plasticidade* e, por outro, o afastamento daquilo que Roldão e Almeida (2018) designam por “versão enciclopedista”, “de natureza cumulativa e aditiva” dos saberes (p. 3).

O currículo como processo

A noção de currículo como processo / projeto deriva de um paradigma curricular que conflui no modelo interpessoal de aprendizagem, e que se integra em três matrizes, as quais, embora distintas na sua essência, concorrem como um todo para o mesmo objetivo: a formação integral do aluno.

Figura 2

Matrizes de desenvolvimento curricular, Gaspar & Roldão, 2007



Tais matrizes originam vetores que são, posteriormente, ampliados e desdobrados em “princípios organizadores” do currículo (Gaspar & Roldão, 2007, p. 6). Crê-se ser pertinente enunciá-los, e, simultaneamente, enquadrá-los nas disposições legais vigentes, porquanto a sua operacionalização convoca os conceitos de autonomia, flexibilidade e articulação curricular:

(i) a *abrangência*, que remete para o alcance do currículo, “determinando o que inclui, integra e envolve o conceito de currículo”. Exemplo deste princípio é o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA);

(ii) a *articulação*, “no sentido vertical e a articulação no sentido horizontal” entre os saberes, i.e., entre ciclos de ensino e diferentes disciplinas, ou concretizada nos Domínios de Autonomia Curricular (DAC);

(iii) a *consistência*, ou a lógica de “continuidade, enquadramento” entre os conteúdos, visando um desenvolvimento harmonioso do currículo;

(iv) a *continuidade*, que se relaciona com o processo de aprendizagem e diz respeito ao momento / tempo em que se ensina / aprende;

(v) o *enquadramento* [legal], que “evidencia as estruturas que suportam o currículo e que se prendem com o próprio sistema educativo e vários dos seus sub-sistemas”;

(vi) o *equilíbrio*, que “dá o sentido de proporção, visando a harmonia entre as partes que são vulgarmente designadas pelas componentes ou segmentos do currículo”, nomeadamente o desenvolvimento de competências, as capacidades e as atitudes;

(vii) a *extensão*, que diz respeito à “quantidade” (“horas letivas” / de “trabalho”), disposta nas matrizes curriculares-base, e “qualidade” ou natureza do que é ensinado (“conteúdos programáticos”), transposta nas *Aprendizagens Essenciais* (AE);

(viii) a *integração*, que remete para a homogeneidade vs. heterogeneidade da oferta formativa, aludindo ao princípio da inclusão;

(ix) a *relevância* social da oferta educativa, que deverá responder às demandas sociais e profissionais;

(x) a *sequência*, que diz respeito à “ordem ou sucessão” a que a apresentação dos conteúdos obedece, conforme o disposto no Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho;

(xi) a *transferibilidade*, i.e, a “deslocação de conhecimentos, de competências, de componentes, de conteúdos e, em particular, de áreas do saber, de cursos, no todo ou por segmentos” (pp. 6-10). Para Pellegrino e Hilton (2012), o conhecimento transferível diz respeito ao “como”, “porquê” e “quando” aplicá-lo para responder a questões e resolver problemas. (p. 82)

Estes princípios traduzem uma “visão holística do currículo” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 14), que deve, por sua vez, conduzir a uma visão globalizante dos saberes (idem, p. 15), e que, por essa razão, se integra no *rationale interpretativo* (idem, p. 30). Neste *rationale*, o currículo assume uma dimensão mais viva, aberta, maleável, apropriável e transformadora. Enquanto “plano para a ação” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 10), processo contínuo, sequencial e interativo, remete para posturas ecléticas, reflexivas e de permanente questionamento (ibid.) por parte dos professores. Esta noção de currículo enquanto plano passa a integrar objetivos, conteúdos programáticos (conhecimentos), capacidades, aptidões, competências, valores, materiais / meios / ambientes / contextos para a aprendizagem, processos, planos para a aprendizagem (estratégias), experiências planificadas e guiadas, modos de ensinar e aprender e fins e resultados da aprendizagem (Gaspar & Roldão, 2007, pp. 8-11).

Perspetivado como espaço de criação e motor do sucesso escolar, o currículo deve propiciar situações / ambientes adequados à aprendizagem construtivista, baseada na inter e transdisciplinaridade, no reforço da autonomia participada e partilhada, e na responsabilidade pessoal e coletiva, favorecendo um diálogo interativo e permanente entre a escola e a comunidade envolvente, os professores e professores e alunos:

a decisão curricular é fruto de um conjunto de consensos que vai da máxima generalidade à máxima concretização, interligando não só contextos e níveis de decisão, bem como inúmeros actores que assumem e legitimam competências. (Pacheco & Paraskeva, 1999, p. 17)

Tal visão de currículo dá lugar à concretização de um “projeto-de-construção-em-ação” (Morgado, 2011; Gaspar, 2004; Palmeirão & Alves, 2017) ou “projeto curricular contextualizado (ou currículo da escola)” (Roldão & Almeida, 2018, p. 11), que é assegurado por documentos estratégicos, a saber: (i) ao nível institucional (meso), pelo Projeto Educativo de Escola (PEE) e Projeto Curricular de Escola (PCE); (ii) ao nível grupal (meso), através do Plano de Trabalho da Turma (PTT); (iii) ao nível individual (micro), pela deliberação do professor em função dos documentos anteriores e da realidade da sua sala de aula. Estes documentos estruturantes das escolas, que integram o seu lema, missão, visão, valores e princípios, e linhas de orientação organizacional, pedagógica e curricular, clarificarão as opções quanto às aprendizagens (de todo o tipo) que cada escola queira assumir como suas prioridades (dentro das balizas do currículo nacional) e quanto aos modos que considera mais adequados para o conseguir com sucesso (Roldão & Almeida, 2018, p. 12).

Destes documentos salientam-se, pela relevância de que se revestem em matéria de desenvolvimento curricular:

(i) o PCE, enquanto instrumento ao serviço da melhoria da qualidade do ensino adaptado às comunidades educativas, que, atendendo à diversidade e, simultaneamente, à unidade, se baseia em valores democráticos de “igualdade, justiça e liberdade” (Morgado, 2011, p. 392), permitindo a “contextualização, modelação e enriquecimento do currículo proposto a nível nacional” (ibid.), ou, ainda nas palavras de Morgado (2011), a “territorialização” do currículo (ibid.). Para Silva e Braga (2017), o PCE é um documento que favorece a “pedagogia da emancipação” (p. 90), centrada na pessoa e na partilha, assente no diálogo e cooperação entre professores e professores e alunos.

(ii) o PTT, desenvolvido em Conselho de Turma através da “flexibilização da concretização do currículo, [e consequente] alteração dos modos de ensinar” (Braga et al., 2017, p. 196), com recurso a projetos integradores e a “esforços e compromissos para responder às necessidades dos contextos socioculturais e económicos das escolas” (ibid.). Trata-se de um projeto cujo âmago são as aprendizagens, as estratégias, a gestão flexível do currículo, a planificação aberta e a organização de atividades numa perspetiva integradora. (Morgado, 2011)

Os documentos referidos incluem-se num quadro de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) que é reforçado pelo Decreto-Lei no 55/2018 de 6 de julho, remetendo para a concretização de propósitos universais no domínio da educação como a igualdade de oportunidades e o acesso e sucesso na aprendizagem, fundamentados em perfis de competência estabelecidos como indicadores a verificar à saída da Escolaridade Obrigatória (PA; AE). Preconizando uma escola humanista e inclusiva, os documentos supracitados evidenciam o currículo como a *espinha dorsal* da construção de um “percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar” (Roldão, 2013, p. 21). Para Machado (2017), a “autonomia é uma construção da escola”, e embasa o conceito de escola inclusiva, que pressupõe flexibilidade curricular e práticas de diferenciação pedagógica, favorecendo, desse

modo, a “justiça social” e a “igualdade de oportunidades” (p. 29). Na mesma linha de pensamento, Palmeirão e Alves (2017) sustentam que a autonomia curricular é um conceito que se concretiza através do desenvolvimento curricular, da tomada de decisões pelos professores sobre as adaptações, a definição das linhas de ação e as temáticas a desenvolver em função dos seus contextos de atuação e públicos específicos. Estas concepções de autonomia remetem para um desenvolvimento curricular que se pretende aberto, participado, flexível, pluralista, atento a todos e a cada um, que deve ter, como objetivos últimos, o desenvolvimento do espírito crítico, da reflexividade, da autorregulação, do respeito pela individualidade, da criatividade, da tomada de decisão, da consciência cultural, da resolução de problemas, da comunicação, da produtividade, da colaboração, da prestação de contas, da exploração, da iniciativa, da responsabilidade e da liderança (World Economic Forum, 2015).

Contudo, subsiste, em matéria de práxis, aquilo que Gaspar e Roldão (2007) designam por “tensão nuclear entre os níveis macro e os meso e micro da decisão curricular”, concretamente entre o “*core curriculum*” e “a prática curricular da escola” (p. 26), o que manifesta a dificuldade em estabelecer um consenso satisfatório para todos os atores, que se situe algures entre o global / nacional e o regional / local, a homogeneidade e a diversidade em matéria de educação. Entende-se, à semelhança de Young (2010), que “precisamos de explorar a possibilidade de enveredar por um caminho intermédio que não represente, como na maioria dos compromissos, o pior de ambos os mundos” (apud Pacheco, 2011, p. 86), sendo o pior, por um lado, o currículo uniforme e generalista ou, no extremo oposto, o currículo *sobrecontextualizado*, dado que ambos representam um risco à concretização do princípio da “eficácia da ação educativa” (Roldão & Almeida, 2018, p. 21).

O *continuum* do desenvolvimento curricular surge, neste conflito, comprometido nos níveis “político-administrativo, de gestão e de realização” (Pacheco, 2005, p. 54), uma vez que subsistem incongruências entre os seus polos, a saber, entre intenções (ou teoria) e prática (ou realidade), o que tem impedido a transformação do currículo “num projecto formativo inserido num tempo e espaço concretos” (Pacheco & Paraskeva, 1999, p. 8). Para Pacheco (2018), existe uma clivagem entre o discurso político, assente na descentralização e na decisão curricular, e a prática, que “se configura como um terreno em que a prescrição e a execução continuam a prevalecer sobre as decisões dos atores, adiando, assim, a construção da tão propalada autonomia das escolas, com consequências diretas no currículo que aí se desenvolve” (p. 78).

Na esteira destes autores, Sacadura (2018) sustenta que continua a observar-se o que designa por “paradoxo atual do currículo” (p. 65), que alterna entre:

- (i) o ensino indagador, dialogante e questionador socrático e as aprendizagens construídas, e o ensino transmissivo sofista e as aprendizagens recetivas;

- (ii) os saberes compartimentados ou transversais, definitivos ou abertos;
- (iii) a rigidez dos programas ou o devir do pensamento e da ação;
- (iv) o professor transmissor, o aluno recetor ou ambos enquanto parceiros na construção do saber;
- (v) a disciplina una e estanque e “saberes polidisciplinares” (p. 67);
- (vi) um modelo de currículo disciplinar ou “multi-intertransdisciplinar” (ibid.), remetendo para o que designa como “identidade complexa” do currículo (p. 68).

A implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular consagrada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho pressupõe, por conseguinte, uma *reinterpretação* do currículo por parte dos professores, a promoção de ambientes de aprendizagem diversificados que passam pela utilização de tecnologias, por uma organização diferenciada e flexível dos espaços e dos tempos de aula, pela constituição de grupos de aprendizagem - preferencialmente heterogéneos, que favoreçam a colaboração e o desenvolvimento da autonomia-, e, finalmente, pela adoção de formas de trabalho pedagógico variadas que sejam promotoras da construção do conhecimento, como o trabalho de projeto e metodologias ativas centradas no aluno (Lima & Miranda, 2017, p. 140). Complementarmente, a estruturação do trabalho dos professores deve privilegiar a organização curricular por áreas interdisciplinares, dando origem a equipas pedagógicas multidisciplinares, cuja ação assente na comunicação e na colaboração, promovendo, assim, a inter / transdisciplinaridade, a avaliação “formativa e transversal” (p. 137), bem como uma gestão eficiente dos recursos, tendo em vista uma “diferenciação inclusiva” (Palmeirão & Alves, 2017, p. 10).

A AVALIAÇÃO EXTERNA: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

A fase de implementação / operacionalização do currículo é da responsabilidade dos docentes, que definirão estratégias de ensino “que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos, [prevendo-se também] o modo de avaliar se os objectivos de aprendizagem visados foram atingidos” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 134). O palco de desenvolvimento desta fase é a sala de aula, e o sucesso daquela é influenciado pela conceção que os professores têm de currículo, e, em função desta, pelas suas opções de índole pedagógica e didática, aquilo que Roldão (2013) designa por “a arte do “como” (p. 134), com vista a eficácia do processo educativo, medida “em termos de efetivas aprendizagens conseguidas” (ibid.). É também nesta fase que o currículo passa de “currículo enunciado” a “currículo em ação” (Roldão, 2013, p. 135). Antes desta transição, importa, pois, definir

a sua orientação estratégica, isto é, a organização de um percurso de ensino e aprendizagem, orientado por finalidades curriculares claras, que seja pensado como o mais adequado à população de alunos em causa, de modo a que efectivamente se

apropriem dos saberes e se tornem competentes nas diferentes áreas curriculares. (ibid.)

Incumbe aos professores a planificação desta “orientação estratégica” do currículo, razão pela qual é transversal na literatura a referência ao papel primordial que assumem em matéria de decisão curricular, enquanto representantes do nível micro e, por isso, “os responsáveis diretos, no quadro de uma responsabilidade nacional que é a que cabe à administração central e ao governo de cada país” (Roldão & Almeida, 2018, p. 35; Roldão, 2017). Assim sendo, compete-lhes gerir e operacionalizar o currículo, num exercício autónomo, reflexivo, decisor e inovador, que seja, paralelamente, promotor da mudança (Silva & Braga, 2017, p. 16).

Nesta linha de pensamento, Pacheco (2018) afirma que o

professor é quem participa ativa e deliberadamente na construção do currículo, na assunção de uma atitude cosmopolita, ou seja, de construção do singular e da diversidade, não ao nível da superfície do currículo, mas no que de mais profundo e pessoal tem a aprendizagem. (p. 52)

À semelhança de Pacheco (2018), Morgado (2016) salienta “o papel do professor como decisor curricular, partindo do princípio de que é a nível curricular que se constrói e realiza a profissionalidade docente, que as aprendizagens se concretizam e que é possível alterar profundamente o fenómeno educativo” (p. 57). Consequentemente, o professor deve ser um “agente de mudança” (p. 62), apropriando-se do currículo, operacionalizando-o em articulação e buscando a interdisciplinaridade, atendendo ao contexto educativo, às particularidades dos alunos, bem como aos normativos legais e aos documentos estruturantes da escola onde exerce funções.

Já Roldão e Almeida (2018) sustentam que os professores deveriam procurar, na senda da dinâmica de Autonomia e Flexibilidade Curricular que vigora atualmente nas escolas, e que implica uma “transformação gradual das lógicas organizacionais e pedagógicas do trabalho da escola e dos professores” (p. 43), fomentar a sua própria autonomia, enquadrando “a sua ação curricular e o seu saber profissional” em “conceitos e leituras mais abrangentes”, e contribuindo ativamente para o “movimento transformativo das escolas na direção do seu sucesso – a aprendizagem conseguida pelos seus alunos.” (ibid.).

Em consonância com estas interpretações sobre o determinismo dos professores no desenvolvimento curricular, erguem-se conceitos como “professor decisor / gestor do currículo” (Gaspar & Roldão, 2005, p. 16), ou professor “cosmopolita” e “agente da mudança” (Morgado, 2016, p. 55, 57), que reportam à liderança e interpretação / apropriação do currículo enquanto espaço de inovação, transformando-o em articulação com os pares, buscando assim a *inter-transdisciplinaridade*, no exercício pleno da autonomia de decisão no desenvolvimento curricular.

Contudo, estes conceitos e pressupostos conflituam com as práticas de avaliação externa das escolas, conforme atestam Morgado (2011), Silva e Silva (2017) ou Leite, Figueiredo e Fernandes (2016), para quem não é possível dissociar a avaliação externa do seu impacto na decisão curricular. O que sucede, afirmam estes últimos, é que a avaliação externa

tem estado subordinada a pressões para que as escolas apresentem resultados que correspondam aos standards definidos internacionalmente, a avaliação de escolas tem vindo a dar relevo a esta dimensão, ou seja, à função que inicialmente lhe era atribuída de regulação dos sistemas educativos e de meio propiciador de melhoria e empoderamento das instituições escolares tem vindo a acrescentar-se a de as influenciar na atenção a dar aos resultados obtidos pelos alunos. (p.649)

A partir de um estudo levado a cabo em Portugal e Inglaterra em 2016 sobre a matéria em apreço, constataram que, não obstante serem “países [que] apresentam traços sócio-político-históricos específicos que podem ser reveladores de como uma política semelhante pode assumir contornos distintos” (p. 651), as conclusões são muito semelhantes: a ênfase da avaliação externa nos resultados escolares dos alunos aponta para uma visão redutora da educação e dos processos de desenvolvimento do currículo, remetendo para uma racionalidade instrumentalista à luz de padrões definidos externamente e descontextualizados, desvirtuando as escolas “enquanto organismos dinâmicos, com contextos e características próprios” (p. 650), bem como para a sobrevalorização das disciplinas sujeitas a exame nacional. Deste modo, “a pressão para apresentar resultados – académicos – conduz à adoção de determinadas estratégias e à formatação das práticas curriculares”, nomeadamente, “o treino” (p. 655), ou a “teatralidade na sala de aula” (p. 657) para a obtenção de melhores resultados nas provas externas. Os autores verificam como repercussões um desenvolvimento prescritivo do currículo em detrimento de uma operacionalização, mais vocacionada para a “construção do conhecimento de forma integrada e numa lógica de formação global” (p. 656). No que respeita aos professores, afirmam que o “sentimento de desconfiança e de pressão sentidos (...) face à AEE, pode conduzir a profissionais desmotivados, em stress e que recorrem a práticas curriculares desajustadas” (p. 650). Retomando uma expressão de Penninckx e Vanhoof (2015), Leite, Figueiredo e Fernandes (2016) observam que os professores são invadidos por uma “*tristeza pós-inspeção*”, que nada mais é do que sentimentos de desolação, cansaço ou *burnout* sentidos pelos professores, como resultado da avaliação vivida” (p. 654).

Interpretação similar apresenta Pacheco (2018), para quem “tais formas de governação curricular, destacam, entre outros aspetos, o desempenho ao nível dos resultados, os testes à larga escala, com incidência nos testes transnacionais, de que o PISA é padrão, o *ranking* de escolas e a linguagem das competências” (p. 54). Segundo o autor, a “comparabilidade”, fruto de “políticas de educação e formação trans-e-supranacionais”,

tornou-se “no referente principal da cultura de avaliação de prestação de contas e responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso/insucesso” (Pacheco, 2011, p. 84, 87), projetando sobre as escolas e os professores uma

neblina [que] faz com que prevaleça no modo de ser do professor e no processo de desenvolvimento do currículo a supremacia de uma regulação transnacional face a uma atitude cosmopolita docente, apenas possível se a educação for algo que reconhece a diferença e a singularidade. (Pacheco, 2018, p. 58)

De modo análogo, Varela (2013) corrobora a hegemonização de políticas educativas globais associadas à *accountability*, à valorização de resultados, *standards* e à prestação de contas (p. 18). Estas políticas têm como consequência uma regulação produtivista dos processos educativos, “em que o currículo, [é] definido sob a pressão de instrumentos de resposta a imposições exteriores” (Pacheco, 2011, p. 85), remetendo para uma lógica de prestação de contas com ênfase no produto, que reporta às “classificações (avaliação sumativa), aos critérios (avaliação aferida) e à comparabilidade nacional e internacional (avaliação normativa)” (p. 86), facetas visíveis de uma “instrumentação técnica, com vista à melhoria de níveis de performance num quadro de qualificação definido em standards, dando lugar “à marginalização do currículo como projecto crítico de formação” (p. 87). Desta leitura emerge o conceito de “currículo-função”, “construído pelos processos de regulação transnacional”, em que o professor “desempenha uma atividade orientada para resultados” (Pacheco, 2018, p. 54). Neste contexto, o professor assume-se como um implementador de políticas educativas, mais do que como decisor e operacionalizador do currículo, já que prevalecem instituídos

[o] *ranking* de escolas (...), objetivos de aprendizagem e metas curriculares, [a tónica no] *core curriculum*, (...) o mimetismo curricular, (...) e a coerção avaliativa, em que a avaliação é marcada pelos resultados entendidos como *scores* numa prática de competição. (pp. 54-55)

Logo, a ação do professor limita-se, neste quadro, a uma “recontextualização performativa” (p. 55), prova cabal de “uma disfuncionalidade curricular” (p. 58). Complementa-se esta incursão bibliográfica sob o enfoque de Santos (2017), que, à semelhança dos autores anteriores, aponta para uma “cultura de desempenho” (p. 13), onde o “Estado Avaliador” (p. 14), validado pela perspicuidade na atuação dos serviços públicos, se reforça e legitima democraticamente. De acordo com a autora, a “qualidade é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais: economia, eficiência e efetividade” (ibid.). No domínio da Educação, estes indicadores são mensuráveis através da testagem, o que promove um desenvolvimento do currículo baseado em práticas pedagógicas de adestramento direcionadas à performatividade, *perpetuando a homogeneidade do currículo homogeneamente desenvolvido*. O Estado assume como referência auditorias prosseguidas com base em indicadores de resultados de desempenho e na Inspeção (Santos, 2017),

classificando as escolas ao dispô-las em *rankings* que as podem tornar, ou não, mais atrativas ao público. Tais práticas evocam o “modelo concorrencial inglês”, o qual, assente numa lógica de competição, preconiza uma descentralização com contornos mercantilistas e neoliberais (Roggero, 2002, p. 33, 37) onde a

política substancial de intervencionismo [vem] incitando a competição entre as escolas e favorecendo a “livre escolha” pelos pais, nomeadamente por meio do alargamento dos dispositivos de avaliação externa e maior informação dos resultados às famílias, numa lógica de “quase mercado”. (Barroso, 2005, p. 740)

Assim sendo, defende Santos (2017), não existe neutralidade nem irrefutabilidade quando estão em causa números: “escolher o que medir e como medir é uma decisão de dimensão política” (p. 15).

CONCLUSÃO

Se é certo que a avaliação dos sistemas educativos somente ao nível nacional se revela insuficiente, por se basear em informação localizada e subjetiva que não permite a comparação e tem pouco ou nenhum impacto no desempenho dos alunos, a avaliação *cross-country* implica atender a fatores que influenciam os produtos dos alunos (Bergbauer, Hanushek & Woessmann, 2019). No mesmo estudo, Bergbauer, Hanushek e Woessmann (2019) observam, efetivamente, uma correlação positiva entre a testagem estandardizada com comparação externa em estudos como o PISA, e melhorias nas aprendizagens dos alunos, efeito mais pronunciado em países tradicionalmente com pior desempenho neste estudo. Não obstante, a testagem e comparação condicionam o desenvolvimento do currículo, ensino e as aprendizagens dos alunos (Vicente & Seabra, 2017), pelo que seria vantajoso considerar formas alternativas de avaliação dos sistemas educativos.

Do acervo literário consultado inferem-se incongruências e obstáculos no plano da implementação da flexibilidade, autonomia e articulação curriculares, que se prendem, sobretudo, com contradições internas às próprias fases do desenvolvimento curricular, desde a sua conceção até à avaliação. As antinomias oscilam entre a soberania do Estado através da promoção da homogeneização curricular, alicerçada na necessidade do controlo de qualidade, e o reconhecimento da diversidade, com prejuízos evidentes para os alunos. Como refere Young (2014) “uma das razões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros é que não investigamos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos” (p. 201).

Práticas de avaliação externa orientadas para a análise dos resultados académicos dos alunos nas escolas, nos exames e a participação em estudos internacionais como o PISA, indicam a primazia de uma visão redutora da Educação, centrada em números convertidos

em posições em *rankings*, acentuando os produtos educativos, e fazendo prevalecer a lógica formatada da prescrição, transmissão e execução à da decisão curricular, que se quer, por natureza, contextualizada, indiciando que o Estado “continua a ser o grande ator político-institucional na educação” (Morgado, 2018, p. 75). Por seu turno, esta perspetiva demonstra a preponderância do currículo como “plano” pré-determinado a cumprir, continuando a sobrelevar um “modelo educativo que projecta a educação como relação funcional-intencional” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 14), o que se reflete na decisão / ação do professor, *que ministra o currículo ao invés de o administrar*, e, deste modo, construir um processo de ensino e aprendizagem com e para os alunos.

Finaliza-se com uma citação de Young (2014), porquanto ela sintetiza, de forma inequívoca, o dilema que se coloca à Escola e aos professores que temos, à Escola que pretendemos construir e ao desempenho dos professores nesta Escola contemporânea: “se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento” (p. 195).

REFERÊNCIAS

- Almeida, F. (2010). Aprendizagem em Rede, as novas tecnologias e a alfabetização tecnológica do professor. *Observatorio Journal*, 4(2), 35-55. <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/295>
- Alves, P. (2002). Autonomia Curricular: A face oculta da (re)centralização? In. A. F. Moreira et. al. (Orgs.), *Currículo e produção de identidades: actas do Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp.161-166). CIEd, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/485>
- Araújo, V. (2018). O conceito de currículo oculto e a formação docente. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 3(6), 28-38. http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, 26(92), 725-751. <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>
- Braga, F. et al. (2017). Do conhecimento profissional à consciência coletiva | Despadronizar para não deixar um só aluno para trás. In Palmeirão, C.; Matias Alves, J. (Coord.). *Construir a autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 184-216). Universidade Católica. http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Bergbauer, A. B.; Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2019). Testing. *NBER Working Papers 24836*, National Bureau of Economic Research. DOI 10.3386/w24836

- Despacho no 5908/2017. Diário da República: I Série, No 128 - 5 de julho. <https://dre.pt/home/-/dre/107636119/details/maximized>
- Despacho n.º 6478/2017. Diário da República: II Série, No 143 – 26 de julho. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/2017_despacho_64.pdf
- Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República: I Série, No 129 – 6 de julho. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Despacho n.º 6605-A/2021. Diário da República: Série II, No 129 - 6 de julho. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>
- Dubet, F.; Bellat, M. & Vêrétout, A. (2012). As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, 14(29), 22-70. <https://www.scielo.br/j/soc/a/LZnTXB7qmqm8q5jKyNSnJkw/?format=pdf&lang=pt>
- Ferreira, I. (2010). Os Professores e o Currículo: Perceções e Níveis de Intervenção dos Professores do Ensino Básico e Secundário no Desenvolvimento Curricular. [Master's thesis, Universidade Aberta]*. Repositório da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1728>
- Figueiredo, C.; Leite, C. & Fernandes, P. (2016). O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações? *Currículo sem Fronteiras*, 16(3), 646-664. www.curriculosemfronteiras.org
- Gaspar, I. (2004). *Competências em Questão: Contributo para a Formação de Professores*. Universidade Aberta. 51-71. <http://hdl.handle.net/10400.2/158>
- Gaspar, I. et al. (2015). *Modelos para Ensinar e Aprender: Escolhas do Professor*. Chiado Editora
- Gaspar, I. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/3424>
- Lima, F. & Miranda, M. (2017). Fazer diferente: promover a autonomia. In Palmeirão, C.; Alves, J. M. (Coord.). *Construir a autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 131-142). Universidade Católica. http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Machado, M. (2006). *O Papel do Professor na Construção do Currículo*. [Master's thesis, Universidade do Minho]*. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/6156>
- Machado, J. (2017). Organização e currículo: Em busca de um modelo alternativo. In Palmeirão, C.; Matias Alves, J. (Coord.). *Construir a autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 25-37). Universidade Católica.

- http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Morais Marques, M.; João Loureiro, M. & Marques L. (2015). “Desenvolvimento curricular numa comunidade de prática - princípios operacionalizados no âmbito do projeto IPEC”. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(1), 35-53. DO-10.13140/2.1.1395.7769
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. ME/DGE. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mata, J. (2015). *A Igualdade e a Desigualdade na Educação*. [Doctoral dissertation, ISCTE]* Repositório do ISCTE-IUL. <http://hdl.handle.net/10071/12469>
- Morgado, J. (2011). Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *RBPAE*, 27(3), 361-588. <https://doi.org/10.21573/vol27n32011.26411>
- Morgado, J. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 55-64. <http://hdl.handle.net/1822/46863>
- Morgado, J. (2018). Ser professor em contextos de transregulação nacional. Para uma atitude cosmopolita docente. In Morgado, J. et al. (Orgs). *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 51-60). CIEd, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/55490>
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). Articulação Curricular e Inovação Educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In Morgado, J.; Viana, I & Pacheco, J. (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 129-148). de Facto Editores
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. APM.
- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>
- Pacheco, J. (2018). Ser professor em contextos de regulação transnacional. Para uma atitude cosmopolita docente. In Morgado, J.; Viana, I & Pacheco, J. (Orgs.). *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 52-60). Instituto de Educação da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/55490>
- Pacheco, J. & Paraskeva, J. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cad. Educ. FaE/UFPe1*, 13, 7 – 18 <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10207/1/As%20tomadas%20de%20decis%C3%A3o.pdf>

- Palmeirão, C. & Alves, J. M. (2017). *Construir a autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica. http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Pellegrino, J. & Hilton, M. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press. <http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmautit/educationforLifeandwork.pdf>
- Pinar, W. (1999). The Reconceptualization of Curriculum Studies. *Counterpoints*, 70, 483-497.
- Roggero, P. (2002). Avaliação dos sistemas educativos nos países da União Europeia: de uma necessidade problemática a uma prática complexa desejável. *EccoS Rev. Cient.*, 2(4), 31-46. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v4i2.307>
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In Machado, J.; Matias Alves, J. (Coord.). *Melhorar a escola: Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 131-140). Universidade Católica. http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa | Eixos da investigação curricular nos nossos dias. In Matias Alves, J. & Palmeirão, C. (Coord.). *Construir a autonomia e a flexibilidade curricular: os desafios das escolas e dos professores* (pp.15-24). Universidade Católica. http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Roldão, M.C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção Geral de Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf
- Sacadura, C. (2018). O currículo como narrativa e a rede de saberes. In J. Morgado et al (Orgs). *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 61-70). CIEd, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/55490>
- Santos, L. (2017). Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. *Educação em Revista*, 33, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698166063>
- Seabra, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1614/1/Sociologia59cap4.pdf>
- Silva, A. & Braga, F. (2017). Construir conhecimento profissional para formar a consciência coletiva | Alguns desafios atuais da experiência educativa. In Palmeirão, C.; Matias

- Alves, J. (Coord.). *Construir a autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 88-111). Universidade Católica. http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Silva, C. & Silva, I. (2017). P-PIP – Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica: desafiar a escola, construir a autonomia. In Palmeirão, C.; Matias Alves, J. (Coord.). *Construir a autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 112-130). Universidade Católica. http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Varela, B. (2013). O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: concepções, práxis e tendências. *Colecção Aula Magna, 1*, Edições da Universidade de Cabo Verde. <https://www.unicv.edu.cv/component/spsimpleportfolio/item/10-o-curriculo-e-o-desenvolvimento-curricular-concepcoes-p>
- Varela, B. (2013). O Currículo e o Desenvolvimento Curricular nos tempos atuais – lógicas e desafios do processo de globalização. *Revista de Estudos Cabo-Verdianos Edição Especial / Atas I EIRI*, 11-22. 10.13140/2.1.4411.5200
- Vicente, C. & Seabra, F. (2017). Avaliação externa das aprendizagens dos alunos: reflexos ao nível curricular. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Extr.(10)*, 6-10. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2171>
- World Economic Forum (2015). *New Vision for Education | Unlocking the Potential of Technology*. Colony. https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
- Young, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e porque é importante. (Beck, L., Trad.). *Cadernos de Pesquisa, 44*(151), 190-202. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142851>