



# IX CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

## Portugal, território de territórios

---

---

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação [ST]

---

---

**MODOS DE APROPRIAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA UMA GESTÃO CURRICULAR CONTEXTUALIZADA**

---

---

ALMEIDA, Sílvia de

Doutora em Sociologia, CICS.NOVA, FCSH- UNL, [salmeida@fesh.unl.pt](mailto:salmeida@fesh.unl.pt)

---



### Resumo

A expansão mundial da escola de massas, tendo como origem os sistemas escolares do norte da Europa, representou um dos mais destacados exemplos das dinâmicas isomórficas que estruturaram os modernos sistemas educativos nacionais (Justino & Almeida, 2016). A construção do Estado-nação exigia a participação dos cidadãos nos projetos políticos e a socialização para a identidade nacional passava pela escola pública universal. As perspetivas neoinstitucionalistas demonstraram que o sistema escolar apresentou padrões de organização de acentuado isomorfismo institucional (Meyer, 2000): 1) na expansão escolar, cujo princípio da escolaridade obrigatória se alargou num processo global; 2) na organização curricular; 3) e nas estruturas organizacionais, sobretudo, na inspeção e na formação de professores.

A instituição escolar manteve durante muito tempo a estrutura organizativa e pedagógica de características uniformizadoras própria para públicos mais seletivos e homogéneos. Nas agendas políticas e investigativas dos anos 80/90, identificaram-se novas orientações: a necessidade de contextualização, flexibilização e diferenciação curricular.

Passados vinte anos da introdução do Projeto de Gestão Flexível do Currículo, pretende-se caracterizar o modo de apropriação das políticas educativas orientadas para a gestão curricular contextualizada. Privilegia-se uma metodologia de investigação qualitativa que procura relacionar as representações e práticas das lideranças intermédias de gestão das escolas na elaboração de projetos curriculares.

### Abstract

The worldwide expansion of school mass, with the home school systems in northern Europe, was one of the most outstanding examples of dynamic isomorphic that structured the modern national education systems (Justin & Almeida, 2016). The construction of the nation-state required the participation of citizens in political projects and socialization for the national identity went through universal public school. The neo-institutionalists outlook showed that the school system had markedly institutional isomorphism standards organization (Meyer, 2000): 1) the school expansion, the principle of compulsory education has expanded into a global process; 2) in the curricular organization; 3) and organizational structures, especially in inspection and training of teachers.

The school remained long the organizational and pedagogical structure of own unifying characteristics for more selective and homogeneous public. In political and investigative agenda the years 80/90, were identified new guidelines: the need for contextualization, flexibility and curriculum differentiation.

Twenty years after the introduction of the Flexible Project Management Curriculum is intended to characterize the mode of appropriation of educational policies oriented contextualized curriculum management. The focus is a qualitative research methodology that links the representations and practices of the intermediate leadership of school management in the development of curriculum projects.

Palavras-chave: Sociologia do Currículo; Gestão curricular contextualizada; Diferenciação curricular; Core curriculum; Projetos curriculares.

Keywords: Sociology of curriculum; Contextualized curriculum management; Curriculum differentiation; Core curriculum; Curriculum projects

COMO505



## **Introdução**

A expansão mundial da escola de massas, tendo como origem os sistemas escolares do norte da Europa, representou um dos mais destacados exemplos das dinâmicas isomórficas que estruturaram os modernos sistemas educativos nacionais (Justino & Almeida, 2016). A construção do Estado-nação exigia a participação dos cidadãos nos projetos políticos e a socialização para a identidade nacional passava pela escola pública universal. As perspectivas neoinstitucionalistas demonstraram que o sistema escolar apresentou padrões de organização de acentuado isomorfismo institucional (Meyer, 2000), nomeadamente: 1) na expansão escolar, cujo princípio da escolaridade obrigatória se alargou num processo global; 2) na organização curricular; 3) e nas estruturas organizacionais mais ou menos centralizadas, sobretudo, na inspeção e na formação de professores.

A instituição escolar manteve durante muito tempo a estrutura organizativa e pedagógica de características uniformizadoras própria para públicos mais seletivos e homogêneos. Nas agendas políticas e investigativas dos anos 80/90, identificaram-se novas orientações que colocaram em causa esta uniformidade “1) o reconhecimento da inadequação de currículos uniformes, de sistemas educativos centralistas e rigidamente organizados; 2) a necessidade de reforçar o papel decisor das escolas no plano curricular e organizacional; 3) a necessidade de diferenciar o currículo quer no campo da organização dos conteúdos de aprendizagem, quer no plano dos processos e métodos de ensino” (Roldão, 2000, p. 127-128).

Nesta comunicação, passados vinte anos da introdução do Projeto de Gestão Flexível do Currículo, pretende-se caracterizar o modo de apropriação das políticas educativas orientadas para a gestão curricular contextualizada. Privilegia-se uma metodologia de investigação qualitativa que procura relacionar as representações e práticas das lideranças intermédias de gestão das escolas na elaboração de projetos curriculares (PCs).

## **1. Políticas curriculares e tendências teóricas**

### **1.1 As políticas curriculares: da uniformidade à contextualização**

Na década de 90 do Século XX intensificou-se o debate na agenda das políticas educativas internacionais (OCDE, 1991; 1992; 1993; 1994; 1998; 1999) sobre as questões do currículo face à crescente inadequação da escola à heterogeneidade do seu público e à necessidade de (re)posicionamento da sua função em relação à sociedade do conhecimento atual.

A massificação da escolarização e a sua crescente extensão a períodos cada vez mais longos, colocou a instituição escolar numa situação nova que implicou o trabalho pedagógico com públicos muito diferenciados e assegurar um nível cada vez mais exigente de aprendizagens e competências a todos para a sua integração em sociedades economicamente mais desenvolvidas e globalizadas.

O debate no âmbito das políticas educativas, marcado pelos chavões da “qualidade” do processo de ensino/aprendizagem e da “equidade” com o propósito de serem assimilados os saberes/competências comuns à integração social por parte de públicos muito diversos, levou à rutura com o paradigma do currículo uniforme prescritivo dos sistemas de tradição centralista, como o português, para um paradigma da contextualização curricular.

No campo das políticas educativas, alguns conceitos tornaram-se recorrentes como os de diferenciação curricular, gestão curricular, contextualização/flexibilização curricular e *core curriculum*.

Neste sentido, o debate político conferiu visibilidade a uma determinada definição de diferenciação curricular que reenvia, quer para o domínio da *praxis* curricular das escolas, do currículo como produto a

negociar no contexto da comunidade escolar, quer para a *praxis* dos professores, no sentido da diversificação das práticas pedagógicas direcionadas para alunos com situações de partida diferentes (Roldão, 2003).

O conceito de contextualização ou flexibilização curricular significa conferir importância ao nível de gestão curricular local. Tal implica que nos países de tradição curricular centralizada, a concepção do currículo deixe de se produzir meramente ao nível central e os professores e as escolas já não estejam limitados meramente à implementação curricular. Não entanto, tal situação não se traduz numa total liberdade de ação por partes das escolas e dos professores e configura soluções diferentes consoante a tradição curricular dos países. A tendência das políticas curriculares conduziu à definição de um *core curriculum* (Skilbeck, 1990) que garantisse as aprendizagens curriculares essenciais que deveriam ser articuladas com a diversidade de projetos curriculares ligados a contextos específicos. Assim, nos países de tradição curricular descentralizada introduziu-se um currículo nacional comum substituindo a gestão curricular das autoridades e comunidades locais junto das escolas (exemplo da Inglaterra e da Noruega nos anos 90), enquanto nos países de tradição curricular centralizada (exemplo de Portugal, França, Espanha), em que existia um currículo nacional normativo, conferiu-se mais autonomia às escolas na sua operacionalização programática e na inclusão de alguns saberes.

Em Portugal, estas políticas encontraram eco na reorganização curricular do ensino básico, iniciada em 1996 com o Projeto de Gestão Flexível do Currículo (Despacho n.º 4848/97), que veio possibilitar às escolas um papel mais substantivo na gestão curricular com base numa experiência realizada em 34 estabelecimentos de ensino, no ano letivo de 1996/1997. É possível que este projeto tenha permitido criar condições para o desenvolvimento de representações e práticas no sentido de concretizar a implementação do regime de autonomia na administração e gestão das escolas, aprovado, um ano mais tarde, pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

O projeto de gestão flexível do currículo tinha como objetivo “promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico”, para desenvolver “a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares” tais como, “fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Despacho 9590/99, preâmbulo).

A gestão flexível do currículo era definida no anexo do Despacho n.º 9590/99 como “a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais” (Despacho 9590/99, Anexo).

A gestão flexível do currículo, consagrada no Decreto-Lei 6/2001, afastou a continuidade de um currículo nacional prescritivo, concebendo a concretização do currículo como um projeto a ser desenvolvido ao nível de cada escola (Ministério da Educação, 2002). A comunidade escolar deveria diagnosticar a sua situação de partida e encontrar respostas adequadas aos problemas identificados de modo a responder às necessidades concretas dos seus alunos.

O processo de reorganização curricular culminou com a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, como documento de referência para a gestão curricular. É neste diploma que surge, pela primeira vez, a referência ao projeto curricular de escola: “As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão” (Decreto-Lei 6/2001, Art.º 2.º, n.º 3 e 4).

Desta forma, o processo de desenvolvimento contextualizado do currículo nacional, no quadro da autonomia das escolas, deveria ser objeto de um projeto curricular de escola/agrupamento e seria desenvolvido em função do contexto de cada turma, originando depois um projeto curricular de turma.

O diploma estabeleceu os princípios da organização, gestão curricular e do desenvolvimento do currículo nacional do Ensino básico entendido “como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos” (Decreto-Lei n.º 6/2001, preâmbulo), com base na transdisciplinaridade.

A gestão do currículo nas escolas deveria envolver os professores, nos diversos órgãos de gestão pedagógica onde participam, em ações de planeamento e organização, ou seja a trabalhar de forma colaborativa que é outro conceito recorrente nos normativos legais.

## **1.2 Currículo, seleção e organização do conhecimento e diferenciação curricular**

A Nova Sociologia da Educação (NSE) constituiu-se em Inglaterra, na década de 70, com a publicação do livro editado por Michael Young, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971), como o primeiro movimento sociológico direcionada para a análise do currículo. O livro reuniu textos de vários autores que participavam do movimento da NSE, como Michael Young, Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland, Neil Keddie ou Basil Bernstein, entre outros.

Michael Young foi um dos principais teóricos deste movimento e ainda mantém uma posição de destaque no debate teórico atual sobre o currículo, especialmente sobre a seleção e organização do conhecimento escolar suscetível de contribuir para a discussão sobre a gestão curricular contextualizada. É preciso sublinhar que a sua posição atual diverge, em vários pontos, da análise desenvolvida nos anos 70, porém, mantém dois argumentos centrais: 1) “educação e conhecimento são inseparáveis”; 2) “o conhecimento, e especificamente o currículo, não é dado adquirido, mas uma construção social” (Young, 2010, p.10). O primeiro, reenvia para a interrogação do livro *Knowledge and Control*: porque motivo a sociologia da educação e especificamente a sociologia do conhecimento, uma área relacionada com as condições sociais que influenciam a evolução do conhecimento, não analisavam o modo como nas instituições de ensino era selecionado, organizado e avaliado o conhecimento. O segundo, remetia para o caráter de construção social do conhecimento curricular e daí a necessidade de o tornar num objeto da análise sociológica. O que Young propunha e mantém como pensamento estruturante, é que os métodos de seleção, organização e avaliação do conhecimento, e os princípios que lhes estão subjacentes, tornem-se o alvo principal dos estudos sociológicos.

Em trabalhos mais recentes, o sociólogo sublinhou a necessidade de se refletir sobre se o conhecimento disponibilizado na escola é “conhecimento poderoso”, ou seja, um conhecimento que permita aos alunos compreenderem o mundo atual. Para os filhos das classes desfavorecidas, é possível que a escola seja a única oportunidade de adquirirem “conhecimento poderoso”, logo um currículo construído em torno da sua experiência fá-los permanecer sempre na mesma condição (Young, 2007). Para Young, apenas se confere importância à educação na sociedade do conhecimento, se o conhecimento consistir numa preocupação central, o que implica o desenvolvimento de uma abordagem do currículo baseada nas disciplinas.

A argumentação do sociólogo centra-se na necessidade de garantir acesso ao conhecimento especializado, sobretudo, às classes mais desfavorecidas, defendendo que a escola não se deve arrear da sua função específica: disponibilizar o acesso ao conhecimento especializado, que não se acede na vida quotidiana. É esse conhecimento que permite problematizar a prática social, de forma a aprofundar o entendimento das múltiplas relações envolvidas nos fenómenos naturais e sociais. Assume e defende, portanto, o valor social de uma distribuição mais justa do “conhecimento poderoso”, cujo acesso deveria ser possibilitado a todos. Já que a escolarização representa, dependentemente do currículo em questão, “os objetivos universalistas de tratar todos os alunos igualmente e não apenas como membros de classes sociais diferentes, grupos étnicos diferentes ou como meninos e meninas” (Young, 2011, p. 619-620).

Esta análise permite refletir sobre o tema central desta comunicação – a articulação entre o currículo nacional uniformizador e a gestão curricular contextualizada – e as consequências quando essa articulação reenvia para modos de adaptação ao contexto que significam uma diferenciação curricular de nível organizacional na

definição de Roldão (2003). A autora distingue 3 tipos de diferenciação em função do nível de decisão no âmbito do sistema educativo: 1) “Nível político – diferenciação na organização do sistema e das escolas” (por exemplo, a via técnica que existiu no ensino liceal até ao 25 de Abril); 2) “Nível organizacional - diferenciação dos patamares de exigência dentro dum mesmo currículo escolar” (por exemplo, a elaboração de currículos alternativos para grupos de alunos com insucesso escolar) e; 3) “Nível pedagógico-curricular – “diferenciação de estratégias, percursos e modos de organização do trabalho de ensinar e aprender face a aprendizagens comuns” (Roldão, 2003, p. 22) que é o significado recorrente no discurso das políticas curriculares.

A autora defende, aproximando-se da posição de Young, que o segundo nível de diferenciação curricular é o mais operacionalizado nas escolas e corresponde quase sempre ao estabelecimento de diferentes níveis de chegada devido a condições diferentes de partida. Para Roldão, este tipo de opções tem subjacente uma perspetiva determinista dos indivíduos e dos seus contextos sociais; assim, perante as dificuldades encontradas, cria-se um novo tipo de currículo (na maior parte das vezes, simplificado e reduzido), em vez de questionar e problematizar o modo como se interpreta e operacionaliza o currículo comum, na escola e na sala de aula.

Segundo Roldão, este tipo de diferenciação curricular, mesmo apresentando alguma eficácia remediativa pontual em situações de insucesso, “não se constitui como uma estratégia de diferenciação mas de nivelamento hierarquizado de vias curriculares, com escasso potencial democratizante dos bens educativos e grandes custos na qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos nestes formatos diferenciadores do currículo” (Roldão, 2003, p. 27)

## 2. Metodologia

Nesta comunicação pretende-se apresentar os resultados preliminares de uma investigação que se encontra em curso no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa (CICS.NOVA) a ser desenvolvido pelo projeto Curriculum Monitor<sup>1</sup>.

Com base no enquadramento legislativo e teórico e tendo em conta a importância que o projeto curricular de escola/agrupamento assume como instrumento de gestão curricular contextualizada, partimos das seguintes questões: 1) Como as escolas que têm um projeto curricular de escola/agrupamento já desenvolvido construíram um modelo de gestão curricular?; 2) Como construir um modelo de referência para a elaboração de projetos curriculares de escola/agrupamento?

Os objetivos principais da investigação são compreender as dinâmicas decorrentes do processo de construção do projeto curricular de escola/agrupamento e aprofundar o conhecimento sobre o conceito de projeto curricular.

Optámos por um método de amostragem não aleatório, a amostra de conveniência, devido à dificuldade de acesso às escolas. Até ao momento, um conjunto de 11 escolas da região de Lisboa, com contextos educativos diferentes aderiu ao projeto.

Privilegiamos uma metodologia de investigação de cariz qualitativo com características da investigação-ação. Como técnicas de recolha de dados, recorreremos à análise de conteúdo dos projetos curriculares, a entrevistas semiestruturadas a aplicar às lideranças intermédias dos agrupamentos/escolas para aferir as suas perceções e práticas de gestão curricular. Nesta comunicação apresentamos os resultados preliminares da análise de conteúdo temática dos projetos curriculares com base num sistema de categorias misto, de natureza dedutiva e indutiva, definido com base no conhecimento teórico produzido sobre a problemática em questão e a partir de uma leitura flutuante do corpus em estudo. A leitura dos relatórios internacionais centrados na problemática do currículo, a literatura teórica e prescrita sobre a elaboração de projetos curriculares, especialmente o livro, *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas* (Roldão, 1999), permitiu identificar um



conjunto de níveis de decisão/dimensões (Ver Quadro 1) e de conceitos utilizados no âmbito da gestão curricular que guiou a construção do sistema de categorias. A análise de conteúdo está a ser realizada com recurso ao programa MAXQDA 11.0.1.

Níveis / Dimensões	Administração central Decisões:	Institucional (Agrupamento/escola) Decisões:
<b>1. Ambições da escola</b>	Função social e educativa da escola.	Ambição distintiva da escola face ao seu contexto.
<b>2. Opções e prioridades</b>	Opções e prioridades curriculares a nível nacional (melhorar o desempenho na língua materna em 30% no sistema; ou dar prioridade à aprendizagem científica e tecnológica).	Em que aspetos curriculares - core curriculum - investir mais, face às características e necessidades da população. Que conteúdos de aprendizagem não contidos no <i>core curriculum</i> integrar e porquê.
<b>3. Aprendizagens</b>	Competências à saída de sistema educativo; Corpo de aprendizagens requerido para o domínio dessas competências que devem ser adquiridas por todos os alunos.	Competências e corpo de aprendizagens que devem ser adquiridas por todos os alunos da escola - sua organização. Áreas disciplinares e espaços de integração; outros espaços de aprendizagem (oficinas de práticas profissionais ou tradicionais). Oferta de aprendizagens em campos não cobertos pelo currículo nacional (música, artesanato, artes, estudos científicos vários).
<b>4. Métodos</b>	Filosofia e metodologias de ensino que se valorizam face às competências socialmente necessárias.	Filosofia e metodologias de ensino que a escola privilegia em função dos valores que assume como sua proposta educativa.
<b>5. Modos de funcionamento e organização da escola e das aulas</b>	Princípios orientadores das opções organizativas das aprendizagens.	Opções organizativas da escola, em termos de enquadramento das atividades de aprendizagem. Princípios enquadradores das opções organizativas do trabalho dos professores das turmas - (Tempos letivos; possibilidades de trabalho colaborativo).
<b>6. Avaliação do resultado das opções tomadas</b>	Avaliação das aprendizagens do core curriculum conseguidas a nível nacional através de instrumentos externos adequados. - Reformulação do core curriculum quando se revele inadequado, ou insuficiente, ou rígido, face às necessidades de formação dos cidadãos.	Avaliação das aprendizagens propostas no projeto curricular da escola (interna e externa). Construção de instrumentos de avaliação adequados. Avaliação do trabalho curricular desenvolvido nas turmas, nos órgãos intermédios e nos órgãos de gestão.

Quadro 1 - Níveis e campos de decisão curricular. Adaptado de Roldão, 1999, p. 60-61.

### 3. Resultados

Os resultados preliminares que aqui se apresentam reportam-se a uma apreciação geral das seis dimensões acima apresentadas.

De forma geral, a concepção dos PCs está muito vinculada aos documentos legais que os enquadram, incluindo longas citações da legislação. Os conceitos do discurso das políticas curriculares internacionais, replicados nos normativos legais das políticas curriculares nacionais, como “diferenciação curricular”, “trabalho colaborativo” entre os professores proliferam nos PCs e parecem remeter mais para um discurso retórico, talvez também induzido pela avaliação externa das escolas por não ser sustentado, na maioria dos casos, em medidas concretas. O que, de alguma forma, faz lembrar o “efeito transformador” falacioso da “bondade dos princípios” (Barroso, 2014) que remete para um equívoco recorrente nas práticas da escola e dos professores, ao se acreditar que determinados conceitos/princípios enunciados nos documentos reguladores (não operacionalizados) conferem aos seus destinatários capacidade de ação.

Os PCs não contemplam praticamente nenhuma indicação sobre a ambição distintiva da escola face ao seu contexto ou as prioridades curriculares face ao currículo nacional, descrevendo meramente a oferta da escola. Ao nível das aprendizagens, os PCs sumarizam uma variedade de espaços oferecidos no âmbito das áreas não disciplinares, nomeadamente na área de Projeto, não sujeitas a avaliação que procuram um enriquecimento das áreas de formação pessoal, científica, artística, desportiva e social dos alunos, numa perspetiva de interdisciplinaridade.

A filosofia e metodologias de ensino que a escola privilegia em função dos valores que assume como sua proposta educativa raramente são enunciadas. De forma recorrente, menciona-se a necessidade de diferenciação curricular mas; 1) ou apenas se apresentam medidas políticas de remediação ou discriminação positiva tais como, apoio específico, mais ou menos individualizado (tutoria) que se destina a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem ou que por motivo de falta de assiduidade evidenciem atraso na lecionação de determinados conteúdos considerados relevantes para a progressão da aprendizagem; 2) ou que implicam um nível de exigência reduzido em relação aos patamares estabelecidos, como é o caso dos currículos alternativos em relação ao currículo prescrito, caracterizados pela redução das componentes mais académicas do currículo, substituídas pelas áreas de formação práticas, relacionadas com atividades profissionalizantes. Não obstante, a diferenciação de métodos de ensino do professor que implique a reorganização e estrutura do trabalho com os alunos não é referida. Tal como alguns estudos têm vindo a defender, a diferenciação curricular, operacionalizada com base na redução dos níveis de exigência, “inscreve uma lógica de agrupamento de alunos orientada pela identificação de diferenças de partida e não pelos objetivos uniformes de chegada (Roldão, 2003).

As opções organizativas da escola, em termos de enquadramento das atividades de aprendizagem é a parte mais desenvolvida dos PCs, sendo preponderante as matérias sobre os critérios para a constituição das turmas, de horários escolares, distribuição do serviço docentes e, sobretudo a apresentação das matrizes curriculares com os tempos das disciplinas que ocupa uma posição central. Contudo, nem sempre se percebe a vertente estratégica das escolhas. No que respeita às matrizes curriculares, os agrupamentos/escolas têm a liberdade (dentro de balizas estipuladas legalmente) para decidir sobre os tempos das disciplinas, a carga letiva de cada disciplina ou área disciplinar ao longo do ano letivo; estabelecer os currículos da oferta complementar previstos na matriz curricular do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico; estabelecer o currículo da disciplina oferta de escola, prevista na matriz curricular do 3º ciclo (Despacho normativo n.º 10-A/2015; Despacho n.º 7104-A/2015). Os PCs demonstram nesta matéria uma gestão curricular que só não é maior porque a legislação não o permite, basta lembrar que, por exemplo, no 5.º ano, as escolas dispõem de 95 minutos sobranes e no 9.º ano de 90 minutos, em relação à carga horária total para alocarem nas disciplinas/áreas disciplinares de acordo com as especificidades dos seus contextos.

A avaliação das aprendizagens dos alunos revela um trabalho de gestão aprofundado que inclui várias metodologias (Diagnóstica, sumativa, formativa). No entanto, a avaliação da gestão curricular preconizada nos PCs parece pouco enraizada nestes agrupamentos/escolas. A maioria dos PCs menciona a necessidade da sua avaliação periódica mas raramente especifica a calendarização, indicadores de avaliação ou os responsáveis pela avaliação.

## Conclusão

Passados vinte anos da introdução do Projeto de Gestão Flexível do Currículo, importa refletir sobre a prática da gestão do currículo nas escolas. A análise dos projetos curriculares parece apontar para uma contribuição ainda pouco consolidada dos agrupamentos/escolas numa gestão curricular contextualizada e para a permanência de práticas pedagógicas uniformes. As opções de diferenciação plasmada nos PCs podem contribuir para manter inalterada as práticas pedagógicas e para a segregação de grupos sociais, aos quais a escola não lhes proporciona um nível de competências suficientes quer, para a inserção no mercado de trabalho, quer para uma aprendizagem continuada ao longo da vida, princípios veiculados nos discursos/normativos das políticas curriculares.

## Referências

- Barroso, João (2014). “Autonomia, contratos e direção das escolas”. In Joaquim Machado e José Matias Alves (orgs). *Melhorar a Escola- Educação para Todos: Igualdade, Diversidade e Autonomia* (pp. 91-111). Porto: Universidade Católica Editora.
- Justino, David & Sílvia de Almeida (2016). Inspecionar e Avaliar. Origens da regulação coerciva da educação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, p. 31-51.
- Meyer, John (2000). “Globalização e currículo: Problemas para a teoria em sociologia da educação”. In António Nóvoa, & Jürgen Schriewer (Orgs.). *A difusão mundial da escola* (pp.15-32). Lisboa: Educa.
- Ministério da Educação (2002). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- OCDE (1991). *Environnement, école et pédagogie active*: Paris: OCDE/CERI.
- OCDE (1993). *La réforme des programmes scolaires: l’ évaluation en question*. Paris: OCDE/CERI.
- OCDE (1998). *Making the Curriculum Work*. Paris: OCDE/CERI.
- OECD (1994). *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century*. Paris: OCDE/CERI.
- OECD (1999) *Innovating Schools (Schooling for Tomorrow Project)*. Paris: OCDE/CERI.
- Roldão, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Roldão, Maria do Céu & R. Marques (Org.) (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2003). *Diferenciação curricular revisitada - conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Skilbeck, Malcolm (1990). *La réforme des programmes scolaires: où en sommes-nous?* Paris: OCDE.
- Young, Michael F. D. (1971) (ed). *Knowledge and Control, New Directions in the Sociology of Education*. London: Collier- Macmillan.
- YOUNG, Michael, F. D. (2007). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.

Young, Michael, F. D. (2010). Why educators must differentiate knowledge from experience? *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22(1), p. 9-20.

Young, Michael, F. D. (2011). O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), p. 609-623.

### **Legislação**

Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Despacho 9590/99, de 14 de maio.

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro.

Despacho normativo n.º 10-A/2015 de 19 de junho.

Despacho n.º 7104-A/2015 de 26 de junho.

---

<sup>1</sup> No momento da redação desta comunicação esta investigação foi aprovada como projeto inovador pelo CICS.NOVA.