

A FEXIBILIDADE CURRICULAR: um estímulo à mudança das práticas pedagógicas

THE CURRICULAR FLEXIBILITY: an incentive to the change in pedagogical practices

Carlos Alberto Ferreira¹

Resumo: A flexibilidade curricular constitui uma prática de autonomia das escolas e dos professores na gestão do currículo em função das necessidades dos alunos e do património cultural que têm que adquirir. Em Portugal, essa flexibilidade curricular foi recentemente reforçada com vista a garantir a qualidade das aprendizagens de todos os alunos e o seu sucesso escolar. Tal facto desafia os professores a mudarem a sua mentalidade e as suas práticas de ensino, pois estas têm que se estruturar por problemas relacionados com os conteúdos programáticos, ou que resultam das vivências dos alunos em sociedade. A aprendizagem por problemas constitui uma possibilidade para a formação de cidadãos com as competências exigidas pela sociedade atual.

Palavras-chave: Flexibilidade curricular; Práticas de ensino; Aprendizagem por problemas

Abstract: The curricular flexibility constitutes a practice of autonomy for schools and teachers in the management of the curriculum in accordance with the students needs and the cultural heritage they have to acquire. In Portugal, this curricular flexibility was recently reinforced to guarantee the quality of the learning of all students and their success in school. This fact challenges teachers to change their mentality and their teaching practices, as these have to be structured by problems related to the programmatic content, or that result from the student's experiences in society. Problem-based learning is a possibility for the development of citizens with the skills required by the current society.

Keywords: Curricular flexibility; Teaching practices; Problem based learning

Resumen: La flexibilidad curricular es una práctica de autonomía de las escuelas y los profesores en la gestión del plan de estudios de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y el patrimonio cultural que tienen que adquirir. En Portugal, esta flexibilidad curricular se ha reforzado recientemente para garantizar la calidad del aprendizaje de todos los estudiantes y su éxito académico. Este hecho desafía a los docentes a cambiar su mentalidad y prácticas docentes, ya que estas tienen que estar estructuradas por problemas relacionados con el plan de estudios, o que surgen de las experiencias de los estudiantes en la sociedad. El aprendizaje basado en problemas es una posibilidad para formar ciudadanos con las habilidades que requiere la sociedad actual.

Palavras clave: Flexibilidad curricular; Prácticas de enseñanza; Aprendiendo por problemas

1 INTRODUÇÃO:

A sociedade da informação, globalizada e em constante mudança traz novas demandas à educação escolar, que exigem dela novas respostas. **O currículo não pode ser entendido como um conjunto de conteúdos abstractos, fragmentados e desligados das necessidades dos diferentes alunos que frequentam as escolas.** Por sua vez, as práticas de ensino não podem resumir-se à transmissão, pelo professor, desses conteúdos programáticos a todos os alunos como se fossem um só e no mesmo momento. À educação escolar e, em particular, **ao currículo é exigido que proporcione situações de aprendizagem aos alunos, no respeito pela sua diversidade de culturas, de necessidades e de interesses, que lhes possibilitem a aquisição dos saberes, de atitudes, de procedimentos, isto é, do património cultural comum (COSME, 2018), com os quais se formam cidadãos responsáveis e ativos, capazes de responderem aos desafios da sociedade atual.**

¹ Doutor em Educação, com ênfase em Desenvolvimento Curricular. Professor Auxiliar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e Investigador integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto. E-mail: caferreira@utad.pt. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0211-9780>.

É neste contexto que a flexibilidade curricular recentemente reforçada para os ensinos básico e secundário portugueses tem de ser enquadrada. Pois, é com a margem de autonomia concedida pelo poder central às escolas e aos professores para reconfigurarem e gerirem o currículo prescrito em função daquela diversidade de alunos e do contexto em que vivem, que melhores aprendizagens poderão ser realizadas e mais condições pedagógicas são criadas para o sucesso escolar desses alunos. Daí a importância de centrar o currículo nas aprendizagens que os alunos precisam de fazer para a vida em sociedade e de as práticas de ensino se estruturarem por situações problemáticas, nas quais os alunos são envolvidos na busca de respostas aprofundadas.

Deste modo, o presente artigo visa analisar e refletir sobre o documento normativo, recentemente publicado em Portugal, sobre o currículo nos ensinos básico e secundário (PORTUGAL, DECRETO-LEI N° 55/2018). Nele é concedida mais autonomia para as escolas e os professores flexibilizarem o currículo e, assim, promoverem melhores aprendizagens nos alunos e o seu sucesso escolar. Pretende, de igual forma, evidenciar que, no quadro da flexibilidade curricular decretada, o ensino por problemas constitui uma possibilidade de prática de ensino que ajudará a concretizar essa flexibilidade curricular.

Daí que tenhamos começado o presente texto por explorar teoricamente o conceito e a relevância educativa da flexibilidade curricular. Porque a prática desta flexibilidade curricular pressupõe mudanças na forma como tem sido feita a gestão e o desenvolvimento curriculares pelas escolas e pelos professores, procedemos à reflexão teórica sobre os desafios e as possibilidades para a implementação da flexibilidade curricular. Em seguida, analisamos os aspetos relativos à flexibilidade curricular previstos no referido documento normativo sobre o currículo para os ensinos básico e secundário portugueses. Terminamos o texto com a apresentação do ensino por problemas, nomeadamente da metodologia de trabalho de projeto e da aprendizagem pela resolução de problemas, como possibilidades para a prática da flexibilidade curricular na sala de aula.

2 O CONCEITO E A IMPORTÂNCIA EDUCATIVA DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR

A sociedade da informação e globalizada em que se vive atualmente exige que a educação escolar e, em particular, a organização, a gestão e o desenvolvimento do currículo mudem a sua “gramática escolar” (ALVES; CABRAL, 2017), que foi instituída desde a Revolução Industrial e que tem perdurado até aos dias de hoje. Esta Gramática escolar tem-se caracterizado

pela separação e hierarquização dos conhecimentos, pela divisão dos espaços, pela segmentação do tempo, pela separação dos alunos em anos e turmas, pela separação dos professores em níveis e especialidades, pela alocação rígida de professores e alunos, por uma pedagogia coletiva e uniforme, por dar o mesmo a todos no mesmo espaço e no mesmo tempo (ALVES, 2017, p. 8-9).

Não é com esta gramática que a escola consegue formar cidadãos para a sociedade do presente século. Para responder aos desafios colocados por essa sociedade à educação escolar e para que os alunos que frequentam a escola, que têm diferentes ritmos, necessidades e interesses de aprendizagem, possam ter sucesso educativo, a gestão do currículo e as práticas de ensino e de aprendizagem têm de ser repensadas. São precisas outras formas de organização escolar, outros métodos, outras estratégias e outras atividades de ensino e de aprendizagem que garantam a todos os alunos a construção de aprendizagens diversificadas e integradas (BEANE, 2002) de saberes, de atitudes, de capacidades e de valores necessários ao exercício da cidadania ativa no contexto atual. Pretende-se que através destas aprendizagens os alunos adquiram os saberes, o saber fazer, o saber ser e o saber a viver juntos, preconizados por Delors (1996) como pilares para a educação neste século XXI, que são essenciais para a vida numa sociedade da informação, competitiva em termos profissionais e económicos e em constante mudança.

Daí que o currículo escolar, entendido como o conjunto de decisões políticas e didático-pedagógicas implementadas em sala de aula para a promoção das aprendizagens necessárias nos alunos (GASPAR; ROLDÃO, 2007), tenha que ser menos centralizado, menos fechado, menos desintegrado e com mais sentido e utilidade para os alunos. Por esta razão, nas práticas curriculares docentes, “o foco tem de passar do centro político-administrativo da decisão e da prescrição para o centro da realização da ação educativa que é a escola e as salas de aula” (ALVES, 2017, p. 10). Neste contexto, o exercício da

autonomia curricular das escolas e dos professores nas suas práticas de ensino (MORGADO, 2000) ganhem centralidade, pois estas não podem continuar a basear-se na transmissão, pelo professor, dos conteúdos fragmentados e prescritos nos programas, no mesmo momento e no mesmo espaço, a todos os alunos como se fossem um só (ALVES, 2017; MAINGAIN; DUFOUR, 2008). **A gestão do currículo e as práticas de ensino e de aprendizagem têm de ser concebidas no respeito pela diversidade de alunos existente na escola e nas salas de aulas.** Só assim se pode permitir o acesso de todos ao património cultural comum, constituído pelas informações, instrumentos, procedimentos e atitudes que a escola tem de promover (COSME, 2018), e a qualificação desses alunos em termos pessoais, sociais, cívicos e económicos (PERALTA; ROLDÃO; MARTINS, 2017). Daí que essas práticas de gestão curricular e de ensino têm que ser redimensionadas para:

- a. assegurar a aprendizagem de todos os alunos, de modo que estes se assumam enquanto cidadãos ativos, empreendedores responsáveis, preparados para o futuro; participem no mundo e influenciem as pessoas; se tornem agentes ativos não apenas do seu percurso escolar e formativo, mas do seu próprio projeto de vida;
- b. preparar crianças e jovens para pensarem por si e para saberem colaborar, cooperar e conviver;
- c. desenvolver a capacidade de resolver problemas complexos, de questionar o saber estabelecido, de integrar o conhecimento emergente, de comunicar eficientemente, de promover o bem-estar (COHEN; FRADIQUE, 2018, p. 11).

É na resposta a estas necessidades educativas que a flexibilidade curricular tem de ser enquadrada, já que esta se traduz na reconstrução, pelas escolas e pelos seus professores, do currículo prescrito, concebido centralmente, gerindo-o com a tomada de opções curriculares locais, que atendam à diversidade de alunos que acolhem e que sejam contextualizadas nas suas necessidades e no património cultural do meio de que fazem parte (ALVES, 2017; COHEN; FRADIQUE, 2018; DIOGO; VILAR, 2000; FESTAS, 2015). Isto porque

só a capacidade de adequar o currículo e as condições em que se desenvolve nas escolas pode produzir soluções diferenciadas; só a existência de soluções diferenciadas e ajustadas a cada situação específica pode favorecer o sucesso educativo de todos os alunos e alunas (DIOGO; VILAR, 2000, p. 20).

A flexibilidade curricular implica, por isso, a diferenciação dos processos e das práticas de ensino e de aprendizagem, com as quais os alunos adquirem os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores necessários à sua integração e à participação ativa e responsável na sociedade, bem como à construção de um projeto pessoal de vida. É neste sentido que **Cohen e Fradique (2018, p. 1)** referem que a escola e os seus professores, no exercício da sua autonomia curricular, têm de

desenhar e planificar as opções curriculares, num quadro de afastamento do que é uniformizador e fechado, constituindo-se [a flexibilidade curricular] referência facilitadora da implementação de metodologias promotoras de aprendizagens ativas, visando o desenvolvimento de competências próprias de cidadãos do século XXI, que se pretendem mais sabedores, cooperantes, conscientes, interventivos, autónomos, criativos, críticos, dinâmicos, comunicadores, colaborativos e responsáveis.

Por este motivo, a flexibilização do currículo e das práticas curriculares implica o **trabalho colaborativo dos professores (FLORES; FLORES, 2000; HARGREAVES, 2003)**, a diferenciação das formas de agrupamento dos alunos em função das suas necessidades e das tarefas em que se envolvem, a mudança dos espaços, do tempo de ensino e das estratégias de ensino e de aprendizagem, que se têm de orientar para uma diferenciação inclusiva (ALVES, 2017; COSME, 2018; DIOGO; VILAR, 2000). A diferenciação inclusiva pressupõe que os diferentes alunos façam as aprendizagens essenciais previstas no currículo prescrito, mas também outras decorrentes do exercício da cidadania. **A sua aquisição pelos diversos alunos pode ser feita por percursos de aprendizagem variados, isto é, com experiências educativas que melhor se adequem à individualidade de cada um deles na consideração pelas aprendizagens que todos têm que realizar (ALVES; CABRAL, 2017; ALVES, 2017).**

3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR

A flexibilidade curricular constitui um requisito para levar o maior número possível de alunos a realizar as aprendizagens necessárias à vida em sociedade e a conseguir o sucesso escolar. Ela traduz-se em opções de gestão e de desenvolvimento curriculares, tomadas pela escola e pelos professores em colaboração, que são contextualizadas no meio em que vivem e que têm de ser orientadas para a resposta às necessidades de cidadania dos diferentes alunos. Por isso, vários são os desafios que são colocados à escola e aos professores na prática da flexibilidade curricular, uma vez que esta

pressupõe a consideração de um conjunto complexo de aspectos relativos aos novos papéis atribuídos aos professores, às decisões a tomar no âmbito da instituição escolar, às implicações ao nível da sua gestão e organização e às repercussões resultantes para o sucesso educativo dos alunos (FLORES; FLORES, 2000, p. 85).

Porque a flexibilidade curricular **incita a mudanças organizacionais da escola e dos alunos, na cultura dos professores e na forma como estes levam a cabo o processo de ensino e de aprendizagem, também Cosme (2018, p. 7) afirma que a flexibilidade curricular convoca a escola e os professores**

a não só assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo como, conseqüentemente, a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho, bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias **que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula.**

Nesta lógica, o professor tem de mudar a sua tradicional cultura de isolamento e de individualismo nas decisões pedagógicas para assumir uma cultura de colaboração com os colegas na tomada dessas decisões (HARGREAVES, 1998). Isto porque o seu papel no ato de ensino muda com a prática da flexibilidade curricular, já que o foco do processo de ensino e de aprendizagem passa a ser a relação que os alunos estabelecem com o património cultural comum (COSME, 2018) e não a transmissão de conteúdos abstractos na ordem prescrita nos programas escolares. Segundo Cosme (2018), o professor tem de assumir o papel de interlocutor qualificado na relação dos alunos com esse património cultural comum. Cabe, por isso, ao professor proporcionar as condições pedagógicas, por meio da utilização de métodos de ensino diversificados e ativos para os alunos, que lhes possibilitem aceder e interiorizar esse património cultural comum, com o qual podem exercer a cidadania ativa e responsável.

Por sua vez, os alunos não podem continuar a ter um papel passivo de ouvintes atentos dos conteúdos transmitidos pelo professor, memorizando-os mecanicamente e reproduzindo-os nos testes e nos exames escritos. No contexto da prática da flexibilidade curricular, os alunos têm de se envolver ativamente na resolução de situações problemáticas, com as quais o ensino se tem que estruturar, que lhes permitem a aquisição dos diferentes tipos de saberes necessários à vida em sociedade com as características atuais. A aquisição destes saberes tem de ser feita na base da relação intencional que o aluno estabelece entre os seus conhecimentos prévios e as novas informações, pois só assim pode realizar aprendizagens significativas e úteis à sua vida (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980; COHEN; FRADIQUE, 2018; COSME, 2018).

Daí que a prática da flexibilidade curricular leva a que o processo de ensino e de aprendizagem deixe de ter como forma única de ensino a transmissão dos conteúdos pelo professor na ordem prescrita no programa da disciplina. Pressupõe que esse processo se estruture por situações e problemas do contexto cultural de onde são provenientes os alunos e das suas vivências pessoais (FESTAS, 2015). Pois, o processo de ensino e de aprendizagem passa a assumir como finalidade a criação das condições pedagógicas para a compreensão aprofundada pelos alunos dos fenómenos naturais, sociais e culturais desse meio e a sua formação para uma cidadania ativa. Para que estas aprendizagens aconteçam, Alves (2017) refere a necessidade de diversificar os métodos e as estratégias de ensino usados pelos professores que lhes possibilitem atender à diversidade de ritmos e de necessidades dos diferentes alunos e proporcionar a sua formação para a cidadania ativa.

Por todas estas razões, a prática da flexibilidade curricular implica o trabalho colaborativo dos professores na articulação horizontal e vertical do currículo e, por isso, dos conteúdos programáticos das várias disciplinas, para que os alunos possam adquirir os diferentes saberes de forma articulada e os

possam mobilizar para a resposta às situações problemáticas com que o processo de ensino e de aprendizagem se tem de estruturar (COHEN; FRADIQUE, 2018; FESTAS, 2015). Deste modo, também a planificação docente e as experiências a vivenciar em sala de aula têm de focar-se em situações problemáticas em torno do património cultural comum que os alunos têm de adquirir e nas respostas aos seus interesses e necessidades. É para a busca de respostas às situações problemáticas que os saberes disciplinares são mobilizados no processo de ensino e de aprendizagem de forma articulada e integrada (ALVES, 2017; MAINGAIN; DUFOUR, 2008; FESTAS, 2015), o que implica a abordagem interdisciplinar dessas situações criadas na sala de aula. Isto porque, como nos referem Maingain & Dufour (2008, p. 54), “os objectos sobre os quais incidem as práticas interdisciplinares são noções, situações, problemáticas, cuja representação excede o campo de uma disciplina particular e requer a convocação de contribuições de diferentes disciplinas”. Ao articularem os saberes disciplinares para a compreensão dos fenómenos da vida em sociedade, os professores fazem uma gestão integrada do currículo e aos alunos é-lhes permitida a sua compreensão em profundidade (FERREIRA, 2010; MAINGAIN; DUFOUR, 2008). Esta gestão do currículo de forma integrada justifica-se porque

a integração curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas. Trabalha a partir de uma visão de aprendizagem como integração contínua de novos conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo (BEANE, 2002, p. 29).

A prática da flexibilidade curricular pela resolução de problemas da vida em sociedade, feita numa perspetiva interdisciplinar e integrada do conhecimento, leva à necessidade de diferenciar os métodos de ensino e de aprendizagem, que têm que envolver ativamente os alunos na construção das suas aprendizagens (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980). Estes métodos de ensino ativos para os alunos permitem-lhes realizar aprendizagens significativas, porque com sentido e com utilidade para o exercício da cidadania numa sociedade marcada pela constante mudança, pela imprevisibilidade e pela competitividade (FESTAS, 2015; HARGREAVES, 2003).

4 CARACTERÍSTICAS DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR DECRETADA

As políticas de flexibilidade curricular em Portugal tiveram início em 2001, com a publicação, pelo Ministério da Educação, do Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro, no âmbito da reorganização do currículo do ensino básico. Este normativo instituiu a adequação do currículo prescrito às necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos de cada escola e de cada turma. Tal era concretizado pela elaboração e pela implementação do projeto curricular de escola, da responsabilidade dos órgãos da direção da escola, no contexto da autonomia concedida pelo seu projeto educativo. Neste projeto curricular de escola eram tomadas decisões de gestão e de adequação do currículo prescrito às características dos alunos da escola. A partir das orientações estabelecidas nesse projeto curricular de escola, cada conselho de turma, em função do diagnóstico elaborado dos alunos da turma, operacionalizava essas orientações curriculares com decisões sobre a gestão dos objetivos e dos conteúdos de cada disciplina, sobre metodologias de ensino adequadas aos alunos e sobre as práticas de avaliação das suas aprendizagens (FONTOURA, 2006; LEITE; GOMES; FERNANDES, 2001). Com estes projetos curriculares de escola e de turma pretendia-se que os professores procedessem à reconstrução do currículo prescrito em função do meio e das características dos alunos da escola e de cada turma em particular (LEITE; GOMES; FERNANDES, 2001).

Esta política de flexibilização curricular foi reforçada com a recente publicação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que estabelece as atuais orientações curriculares para os ensinos básico e secundário portugueses. Com a publicação deste normativo, o Ministério da Educação visa criar “uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 55/2018, PREÂMBULO). Ainda pretende a capacitação dos jovens com competências que lhes permitam enfrentar os desafios de uma sociedade globalizada, tecnológica e em constante mudança (COHEN; FRADIQUE, 2018) e que se encontram descritas no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (MARTINS,

2017). Esta preparação dos jovens para uma sociedade com essas características implica levá-los a “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 55/2018, preâmbulo). Com tais aprendizagens/competências, relacionadas com as literacias científica, digital, cultural e cívica, com o pensamento crítico, com a resolução de problemas complexos, com a autonomia e a responsabilidade cívica, com a cooperação com os outros e com a promoção da saúde e do bem-estar pessoal e coletivo (MARTINS, 2017), também se quer formar os alunos para o exercício da cidadania ativa e informada ao longo da vida (COSME, 2018).

Todas estas finalidades previstas no normativo têm que ser entendidas, segundo Peralta, Roldão e Martins (2017), com o facto de as políticas curriculares atuais tenderem, por um lado, para a harmonização da prescrição nacional comum e, por outro lado, por darem autonomia curricular às escolas e aos professores para tomarem decisões curriculares contextualizadas. Daí que as decisões curriculares devam basear-se menos nos conhecimentos fragmentados a transmitir e mais na valorização do desenvolvimento de competências de que os alunos necessitam para responderem aos desafios sociais (COHEN; FRADIQUE, 2018; COSME, 2018).

É neste contexto que o normativo em análise, concebendo matrizes curriculares comuns, atribui uma margem de autonomia curricular às escolas e aos professores para a tomada de decisões de gestão local e articulada do currículo, no intuito da promoção da qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo dos diversos alunos que frequentam as escolas. Neste sentido, o artigo 3º do referido normativo menciona a autonomia e flexibilidade curricular como

A escola gerir o currículo a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, **margem de autonomia curricular** partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

É, por isso, atribuída às escolas e aos professores uma margem de autonomia curricular para gerirem e enriquecerem o currículo prescrito, no que respeita à gestão dos conteúdos programáticos das diversas disciplinas e das respetivas cargas horárias totais e ao enriquecimento do mesmo com saberes, atitudes e valores do património cultural do meio dos alunos. Espera-se com isto que os alunos adquiram as competências transversais ao longo da escolaridade obrigatória de 12 anos e que delimitam o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Porque “a apropriação plena da autonomia curricular, agora conferida, materializa-se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola” (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 55/2018, PREÂMBULO), o referido normativo possibilita aos professores tomarem opções curriculares de flexibilização de 25% da carga horária anual de cada disciplina (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 55/2018, ART. 12º), que se deve refletir quer no planeamento curricular (projeto curricular de turma e planos das aulas), quer nas práticas docentes (COHEN; FRADIQUE, 2018). Esta percentagem pode ser maior quando as escolas pretendam desenvolver planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 55/2018, ART. 12º). Neste espaço de autonomia curricular, os professores podem gerir os conteúdos programáticos de forma flexível e integrar outros decorrentes do meio cultural local e dos interesses e das necessidades dos alunos de cada turma. Também podem combinar, parcial ou totalmente, as componentes do currículo para a promoção de tempos de trabalho interdisciplinar, com a partilha de horários das disciplinas envolvidas, a alternância de tempos de trabalho disciplinar e de trabalho interdisciplinar durante o ano letivo e a integração de projetos a serem desenvolvidos em blocos do horário semanal de forma rotativa (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 55/2018, ART. 19º).

Visa-se, desta forma, a combinação de práticas de ensino disciplinares e interdisciplinares. A interdisciplinaridade no ensino constitui

um meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, as quais se encontram associadas a desafios, experiências e vivências autênticas, social e culturalmente plausíveis e exequíveis (COSME, 2018, p. 35).

É, por isso, incentivada a utilização de metodologias de ensino ativas para os alunos, como o trabalho de projeto, o trabalho colaborativo dos alunos, o trabalho experimental no ensino das ciências, entre outras. Tais metodologias de ensino são defendidas por Cohen; Fradique (2018, p. 16) para a prática da flexibilidade curricular, porque esta

assume-se como uma oportunidade de mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem, alicerçadas no trabalho colaborativo entre docentes, no pressuposto de que a matriz curricular a implementar deve potencializar o sucesso de todas as crianças e alunos da organização escolar.

Enquadrada na “Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania” do Ministério da Educação, o normativo em apreço estipula a Cidadania e Desenvolvimento como área de formação transversal no 1º ciclo do ensino básico e como disciplina nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário. Visando “o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica e individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 55/2015, ART. 3º, ALÍNEA g), o artigo 15º refere que na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento são as escolas que escolhem os temas e as aprendizagens a desenvolverem nos alunos de cada ano de escolaridade. Também são elas a decidirem os projetos a serem realizados nesse âmbito, as parcerias com as entidades da comunidade, numa perspectiva de trabalho colaborativo dos alunos e do envolvimento da comunidade local, bem como a escolherem a forma de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos nessa disciplina (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 55/2018, ART. 15º).

Em síntese, com esta gestão flexível do currículo pretende-se: proporcionar “maior flexibilidade na gestão curricular” no intuito de um ensino interdisciplinar nas salas de aula, que possibilite o aprofundamento e enriquecimento das aprendizagens essenciais; implementar a componente de “Cidadania e Desenvolvimento”, para a formação para a cidadania ativa dos alunos no contexto de uma sociedade democrática, intercultural e em constante mudança; desenvolver nos alunos competências de pesquisa, de avaliação, de reflexão e de mobilização crítica e autónoma de informação para a resolução de problemas complexos; fomentar o trabalho colaborativo dos professores na gestão e no desenvolvimento curriculares, com a articulação do currículo das várias disciplinas e com o património cultural do meio e com a diversificação das metodologias de ensino e de aprendizagem, nomeadamente com a implementação do trabalho de projeto, com a finalidade de levar os alunos a realizarem aprendizagens significativas; diversificar os instrumentos de avaliação das aprendizagens que possibilitem o diagnóstico e a intervenção atempadas nas dificuldades dos alunos, no intuito de promover o sucesso escolar (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 55/2018, PREÂMBULO).

5 A RELEVÂNCIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM POR PROBLEMAS NA PRÁTICA DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR

A flexibilidade curricular decretada em Portugal exige a renovação das práticas de planeamento curricular e de ensino dos professores. Com a gestão flexível do currículo prescrito, na qual são incorporadas componentes do património cultural local, são preconizadas práticas de ensino interdisciplinares que possibilitem a resolução de situações problemáticas por parte dos alunos, que lhes possibilitem a realização de aprendizagens significativas e a aquisição das competências prescritas no currículo como fundamentais para o exercício da cidadania ativa e responsável. O ensino estruturado por situações problemáticas, cuja resolução depende da articulação dos contributos de várias disciplinas, convoca o papel ativo dos alunos na construção das suas aprendizagens, embora com a consciência de que “os métodos pedagógicos só adquirem sentido em função do modo como os usamos” (COSME, 2018, p. 20) e das intenções que estão subjacentes à sua utilização.

Quando se pretendem práticas curriculares e de ensino e aprendizagem com aquelas características, a metodologia de trabalho de projeto assume relevância e pode ser incrementada na sala de aula no âmbito de uma ou mais disciplinas. Trata-se de um método de ensino e de aprendizagem (KILPATRICK, 2006) que assume três pressupostos fundamentais, segundo Cosme (2018, p. 52):

(i) a noção de problema como propulsor do projeto; (ii) a cooperação entre os alunos

para definir quer as estratégias de abordagem dos problemas quer o investimento na resolução dos mesmos como experiência formativa decisiva e (iii) a partilha dos produtos e das aprendizagens realizadas como condição cuja dimensão formadora, tanto do ponto de vista cultural como do ponto de vista ético, importa respeitar.

Com base nestes pressupostos, a metodologia de trabalho de projeto estrutura-se por problemas do interesse dos alunos e que, normalmente, resultam das suas curiosidades relacionados com fenómenos decorrentes da sua vida em sociedade (FERREIRA, 2010). Trata-se, por isso, de “um dispositivo metodológico que, mobilizado para suscitar situações de formação na sala de aula, pode ser utilizado para despertar a curiosidade dos alunos e estimulá-los a olhar o mundo e a encontrar respostas para viver no mesmo” (COSME, 2018, p. 56). A origem daqueles projetos, concebidos e desenvolvidos pelos alunos em uma ou mais disciplinas de forma articulada, está nos problemas delimitados pelos alunos. Para a obtenção das respostas para esses problemas, os alunos, sob o papel mediador e orientador do professor, envolvem-se, inicialmente, num trabalho cooperativo de planificação das tarefas a realizar e, posteriormente, na realização, em pequenos grupos, dessas tarefas de pesquisa em fontes por eles identificadas no plano de ação/trabalho que delinearão (RANGEL, 2002; RANGEL; GONÇALVES, 2011). É através da realização dessas atividades de pesquisa que os alunos respondem à(s) questão(ões)/problema e constroem aprendizagens significativas e úteis à sua vida em sociedade (MOURA; BARBOSA, 2006; RANGEL; GONÇALVES, 2010).

Neste processo de pesquisa, os conteúdos programáticos das diversas disciplinas são convocados e mobilizados de forma contextualizada, articulada e integrada (BEANE, 2002; MAINGAIN; DUFOUR, 2008). Constituem, por isso, projetos de natureza interdisciplinar que resultam

de questões estruturantes que estimulam o contacto e o trabalho com o património de saberes e de saber-fazer de várias disciplinas, de forma a estruturarem-se aqueles projetos, o que só é possível quando esse trabalho acontece (COSME, 2018, p. 16).

As respostas obtidas pelos alunos para as questões/problema e, por isso, as aprendizagens por eles feitas com os projetos são partilhadas com os colegas e até com a comunidade educativa, no intuito da socialização das aprendizagens adquiridas (RANGEL, 2002; RANGEL; GONÇALVES, 2011).

Também a aprendizagem baseada na resolução de problemas, que se pode enquadrar na metodologia de trabalho de projeto, constitui uma possibilidade metodológica para a flexibilidade curricular. Nela é estruturado o processo de ensino e de aprendizagem por problemas que são colocados, geralmente, pelo professor em função dos objetivos de aprendizagem que previamente definiu para os seus alunos. Partindo de um problema relacionado com um tema do programa e com o qual os alunos vão realizar as suas aprendizagens, é valorizada a cooperação entre pares na sua resolução, o que pressupõe a discussão pelos alunos dos processos de resolução e da solução encontrada. Para a delimitação do problema que vai ser analisado e resolvido pelos alunos, Cosme (2018) refere que o professor tem de, previamente, analisar o programa e identificar os conceitos fundamentais que a resposta a esse problema vai mobilizar. É com estas operações que o professor pode formular o problema e decidir os instrumentos e as orientações a dar aos alunos para que a sua resolução seja exequível. Daí que nesta metodologia de ensino o papel do professor seja o de organizador do processo de aprendizagem, mas também o de orientador que vai “interpelando os alunos, de forma a estimular o seu pensamento crítico e a confrontarem-se perspectivas que potenciem a consolidação das aprendizagens” (COSME, 2018, p. 61).

Trata-se de um método de ensino e de aprendizagem que é mais direcionado para as aprendizagens prescritas nos programas das disciplinas e nos objetivos de aprendizagem definidos, o que o distingue do método de ensino e de aprendizagem por projetos (COSME, 2018). Porém, ambos os métodos estruturam o ensino por problemas, cuja resolução ou respostas são obtidos pelos alunos através de um trabalho de pesquisa, de análise e de tratamento de informações provenientes de uma ou mais disciplinas e que são mobilizados de forma articulada pelos alunos para a referida resolução. Desta forma, os conteúdos programáticos e as vivências culturais dos alunos são explorados pelos alunos, o que lhes possibilita a realização de aprendizagens significativas e úteis para o exercício da cidadania responsável, já que os dota de saberes e de competências fundamentais a ela necessários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A flexibilidade curricular afigura-se como uma oportunidade para que as práticas curriculares estejam ajustadas aos diversos alunos nos contextos em que vivem, permitindo-lhes a realização de aprendizagens de qualidade e o seu sucesso escolar. É pela tomada de decisões de reconfiguração e de gestão curriculares que se torna possível aos alunos acederem e interiorizarem o património cultural comum, delimitado pelos saberes, pelas atitudes e pelos procedimentos necessários ao exercício da cidadania responsável numa sociedade marcada pela constante mudança, pela rápida evolução tecnológica e pela competitividade económica e profissional.

Daí que a flexibilidade curricular, recentemente reforçada pelo poder central português, constitua um desafio à mudança de cultura e de práticas de ensino e de aprendizagem dos professores. Numa lógica de uma educação escolar para todos e com todos, cabe aos professores, em colaboração, gerirem os conteúdos programáticos de forma articulada, integrarem outros decorrentes das vivências dos alunos em sociedade e diversificarem os métodos de ensino com a finalidade de promoverem aprendizagens significativas em todos os alunos e de criarem as condições pedagógicas para o seu sucesso escolar. Para que esta finalidade se concretize, os professores têm de estruturar o processo de ensino e de aprendizagem por problemas que desafiem os alunos na busca de soluções, mobilizando saberes disciplinares e competências de análise crítica e de tratamento de informações. Por isso, a metodologia de trabalho de projeto e a aprendizagem baseada em problemas constituem métodos de ensino que podem concretizar as intenções da flexibilidade curricular nas práticas pedagógicas.

Porém, as mudanças na cultura e nas práticas das escolas e dos professores portugueses incitadas pela flexibilidade curricular são desafios a vencer, tendo em conta os poucos hábitos dos professores na gestão articulada e integrada do currículo e no trabalho colaborativo e, ainda, a sua falta de formação no ensino por problemas. Também a extensão dos programas e a necessidade de os cumprir para que os alunos possam realizar os testes e os exames são condicionantes a ponderar. É exigido, por isso, a reflexão das escolas e dos professores para a obtenção de novas formas de organização e de trabalho curricular e pedagógico que possibilite que a flexibilidade curricular se torne numa realidade na escola profícua para os alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Matias. Autonomia e Flexibilidade: Pensar e Praticar Outros modos de Gestão Curricular Organizacional. In PALMEIRÃO, Cristina.; ALVES, José Matias (Coord.). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular. Os Desafios da Escola e dos Professores*. Porto: Universidade Católica Editora, 2017, p. 6-14.
- ALVES, José Matias; CABRAL, Ilídia. *Uma outra Escola é Possível. Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2017.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.
- BEANE, James A. *Integração Curricular*. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.
- COHEN, Ana Cláudia; FRADIQUE, José. *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora, 2018.
- COSME, Ariana. *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora, 2018.
- DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. 2ª ed. Porto: Edições Asa, 1996.
- DIOGO, Fernando; VILAR, Alcino Matos. *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições Asa, 2000.
- FERREIRA, Carlos Alberto. *Vivências de integração curricular na metodologia de trabalho de projeto*.

Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, Coruña, v.18, nº 1, 2010, p. 91-105.

FESTAS, Maria Isabel. A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.4, nº 3, 2015, p.713-728.

FLORES, Maria Assunção; FLORES, Manuel. Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões. In PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; VIANA, Isabel Carvalho (Orgs.). *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia-Universidade do Minho, 2000, p. 85-92.

FONTOURA, Madalena. *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares. Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora, 2006.

GASPAR, Ivone; ROLDÃO, Maria do Céu. *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: MacGraw-Hill, 1998.

_____. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora, 2003.

KILPATRICK, William. *O Método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2006.

LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia; FERNANDES, Preciosa. *Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa, 2001.

MAINGAIN, Alain; DUFOUR, Barbara. *Abordagens Didácticas da Interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MARTINS, Guilherme de Oliveira (Coord.) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, 2017.

MORGADO, José Carlos. *A (Des)Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições Asa, 2000.

MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo F. *Trabalhando com Projetos. Planejamento e gestão de projetos educacionais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

PERALTA, Helena; ROLDÃO, Maria do Céu; MARTINS, Isabel. *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil de Alunos*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção-Geral de Educação, 2017.

PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 6/2001, de 18 de janeiro: Reorganização Curricular do Ensino Básico.

PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 55/2018, de 6 de julho: o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.

RANGEL, Manuel. *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Porto: Porto Editora, 2002.

RANGEL, Manuel; GONÇALVES, Cláudia. A Metodologia de Trabalho de Projeto na Nossa Prática Pedagógica. *Da investigação às Práticas*, Lisboa, v.1, nº 3, 2010, p. 21-43.

Recebido em: 24/04/2019

Aceito em: 02/03/2020

Publicado em: 19/06/2020