

O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita

*José Carlos Morgado**

Resumo

Partindo da mudança de paradigma social com que nos confrontámos recentemente, refletimos acerca do seu impacto em termos educativos, incidindo especificamente nos papéis desempenhados pelos professores em sucessivos cenários de mudança. Esse exercício permitiu-nos constatar que, no domínio da decisão curricular, o papel dos professores se foi alterando em função das exigências que em cada momento se colocavam à escola e que os obrigaram a evoluir de uma postura sintonizada com uma determinada ortodoxia curricular para uma posição mais cosmopolita, isto é, mais consentânea com a reforma do seu pensamento e com a capacidade de romper com rotinas instaladas e que condicionam a inevitável mudança das suas práticas.

Palavras-chave: Docência, Currículo, Mudança, Cosmopolitismo.

* O autor é Doutorado em Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, Professor Associado no Instituto de Educação e Investigador no Centro de Investigação em Educação, da Universidade do Minho. E-mail: jmorgado@ie.uminho.pt

Teacher as a curricular decision-maker: from orthodox to cosmopolitan

El profesor como decisor curricular: de ortodoxo hasta cosmopolita

Abstract

Assuming the social paradigm changes which we recently faced, this article concerns about its impact on education, especially in the teachers' role of such changing context. This exercise allowed us to identify that in the curriculum decision-maker field, teacher's role has been adjusted according to the demands that in each occasion was given to schools and forced them to develop from an attitude closely in line with a certain curricular orthodoxy to a more cosmopolitan standing, this means, better aligned with the line of thought reform and the breaking capacity with established routines that limit the unavoidable practice changes.

Keywords: Teaching, Curriculum, Change, Cosmopolitanism.

Resumen

A partir del cambio de paradigma social con que nos enfrentamos recientemente, se reflexiona sobre su impacto en la educación centrado específicamente en el papel que los profesores desempeñan en los escenarios de cambio sucesivo. Este ejercicio nos ha permitido llegar a la conclusión de que en el campo de la decisión curricular el papel del profesor ha cambiado debido a los requisitos que en cada momento se pone a la escuela, obligando a pasar de una postura sintonizada a una particular ortodoxia curricular para una posición más cosmopolita, esto es, más en línea con la reforma de su pensamiento y la capacidad de romper con las rutinas instaladas, que afectan el inevitable cambio de sus prácticas.

Palabras clave: Docencia, Currículo, Cambio, Cosmopolitismo.

Introdução

Parecem não suscitar grande controvérsia as ideias de que a educação é um elemento essencial para o desenvolvimento de cada cidadão e, por consequência, para a regeneração e coesão do próprio tecido social e de que os professores assumem um papel importante nesse empreendimento. Não é fácil falar hoje de educação sem ter presente, mais ou menos explicitamente, a figura do professor.

Todavia, não podemos deixar de reconhecer que a convicção generalizada de que a educação se configura como uma mais-valia na realização plena de cada indivíduo não tem conseguido isentá-la de fortes críticas, particularmente no que se refere à educação pública, acusando-a de fazer gorar muitas das expectativas que a sociedade lhe vem confiando. De facto, a atual conjuntura política, económica e social da maioria dos países “mais desenvolvidos” não tem conseguido travar o aumento exponencial das taxas de desemprego, nem impedido o progressivo aumento da precariedade laboral¹, nem sequer evitado que a sociedade se tenha tornado mais individualista, mais competitiva e mais violenta. Além disso, a mediatização a que o ensino público tem estado sujeito nos últimos anos, a sofreguidão com que determinados meios de comunicação divulgam aspetos mais negativos a troco do mero impacto noticioso e da procura de audiências, o questionamento e a interpelação que muitas famílias fazem permanentemente à escola e aos professores são fatores que têm contribuído para criar uma má imagem do ensino e, por consequência, dos docentes, ao nível da opinião pública. Um conjunto de aspetos que têm gerado alguma angústia, uma certa descrença e bastante desencanto, fazendo com que muitos jovens se interroguem sobre a verdadeira utilidade da escola nos dias de hoje.

Não somos adeptos, de forma alguma, desta visão pessimista da educação, embora não possamos ignorar que se vivem hoje dias difíceis nesse domínio. Preferimos realçar os argumentos positivos a favor da educação, tais como a diminuição notável dos níveis de analfabetismo, o desenvolvimento cultural, a importância da comuni-

cação, a preocupação da maior parte das famílias com a educação dos seus filhos ou a existência de sociedades mais abertas, plurais e democráticas, para citarmos apenas os que consideramos mais emblemáticos. Estamos convencidos de que, mais importante do que contrapor os argumentos referidos ou de nos posicionarmos a favor de uns ou de outros, devemos procurar identificar as causas dessas situações, compreender os imperativos de mudança que hoje pairam sobre a escola e interferem na tarefa educativa e encontrar caminhos que ajudem a superar dificuldades e constrangimentos.

Para o efeito, importa levantar as seguintes questões:

Será que se está a exigir mais do que a educação pode proporcionar? Será que a educação está hoje mergulhada numa das suas maiores crises? Ou será que procura responsabilizar-se a educação por situações que não são do seu foro exclusivo? Que podem os professores fazer para ajudar a deslindar e contrariar esta situação?

Estas são algumas das múltiplas questões que nos situam perante os desafios que hoje se colocam à profissão docente e sobre os quais urge refletir se quisermos que a escola pública consiga cumprir o seu papel numa sociedade cada vez mais cosmopolita. É este o objeto central deste texto, ao longo do qual procuraremos incidir no 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.

O texto estrutura-se em quatro segmentos principais. No primeiro, que intitulámos a mudança de paradigma social, fazemos referência às principais mudanças que começam a desenhar-se sobretudo nas duas últimas décadas do século passado e ao impacto que produziram nos primeiros anos do Século XXI com os efeitos que daí resultaram para a educação, em geral, e para a escola, em particular.

O segundo, denominado O professor como agente curricular, em que refletimos sobre o papel do pro-

fessor na consolidação de uma determinada ortodoxia curricular que imperou durante uma boa parte do século passado e que o foi enclausurando no perfil de um mero técnico de ensino.

O terceiro em que abordamos os reptos que emanam dos fenómenos de globalização e internacionalização que estiveram na base da mudança do paradigma social e que perpassam o edifício educativo atual. Neste segmento de análise incidimos sobre a necessidade de o professor, enquanto decisor curricular, se assumir como um agente cosmopolita, isto é, um profissional que sem descurar as características e as necessidades do contexto local em que trabalha o dimensiona e faz interagir com o espaço mais amplo da realidade nacional e o projeta no âmbito mais universalista da realidade internacional.

Por fim, um último ponto, que designamos por Considerações Finais, em que identificamos alguns aspetos fundamentais em termos de mudança educativa capaz de gerar uma educação mais cosmopolita, que prepare os jovens – futuros cidadãos – para se inserirem e trabalhem num mundo sem fronteiras.

A mudança de paradigma social

Decidimos começar este segmento trazendo à colação a monografia que tem por título *A Sociedade do Cansaço*, da autoria de Han (2014), um filósofo germano-coreano que, partindo do princípio de que qualquer época tem as suas próprias “doenças paradigmáticas”, se inspira na disparidade existente entre negatividade e positividade para, a partir daí, identificar uma relação fundada na *alteridade*, cujas características permitem contrapô-la a outra relação baseada na *permissividade do idêntico*, e afirmar que estamos perante dois paradigmas sociais distintos.

No primeiro caso, o autor (*idem*, p. 9) identifica o que denomina por *paradigma imunológico* para se referir a um vasto período do século passado, baseado numa “clara distinção entre interior e exterior, amigo e inimigo, próprio e estranho”, isto é, um paradigma fundado numa clara disparidade entre negatividade e positividade. Tudo o que fosse estranho ao organismo seria elimina-

do, donde a *alteridade* ser tida como a categoria base, o objeto, da imunologia.

No segundo caso, faz referência a um novo paradigma, que surge à medida que o anterior se vai definhando, que denomina como *paradigma neuronal* para identificar um modelo baseado na *permissividade do idêntico* por oposição à alteridade, isto é, um paradigma em que as questões imunológicas deixam de ter impacto e cedem lugar a questões do foro neuronal, tais como “a depressão, o transtorno por défice de atenção, a hiperatividade (TDAH) ou certas perturbações da personalidade” (*ibidem*). No fundo, uma série de doenças que entretecem o panorama patológico que caracteriza o Século XXI e que permitem inferir que deixámos de estar perante infeções para passarmos a estar perante “enfartes, originados não pela *negatividade* do outro imunológico mas, sim, por um excesso de *positividade*”.

Considerando que estes paradigmas não se restringem apenas à esfera biológica, já que abrangem também a esfera social, Han (2014, p. 19) afirma que, no século passado, estivemos inseridos no que designa por sociedade disciplinar, um modelo de *sociedade estruturada* a partir de dois elementos centrais: a disciplina – determinada sobretudo pela proibição – e o controlo – essencial para determinar aquilo que não se devia fazer, numa lógica eivada de “demasiada negatividade”, isto é, uma lógica de “não poder” característica dos sistemas que produzem “sujeitos de obediência”, tão típicos dos arquétipos capitalista e comunista que imperaram ao longo de quase todo o século passado. Um dispositivo imunológico que serviu, também, de nutriente à Guerra Fria.

Com a entrada no Século XXI, a sociedade disciplinar foi cedendo lugar a um novo modelo social, ainda em construção, que Han (*ibidem*) identifica como sociedade de produção, uma vez que os sujeitos que incorpora deixam de ser tidos como sujeitos de obediência para terem de se assumir como “sujeitos de produção”, isto é, “empresários de si próprios”. Um modelo de sociedade em que “o paradigma da disciplina é substituído pelo da produção”, o que só é viável por “a positividade do poder” ser claramente mais eficaz do que “a negati-

vidade do dever” (*idem*, p. 20). Daí o aparecimento de doenças do foro hormonal, derivadas em muitos casos dos excessos de positividade e produtividade que passam a marcar os ritmos de trabalho atuais. É nesse sentido que Han (2014, p. 23) garante que embora o sujeito produtivo deixe de estar sob domínio de instâncias externas, que o controlem, obriguem a trabalhar ou o explorem, “a supressão das instâncias de domínio não conduz à liberdade, produzindo apenas uma equiparação da liberdade e da coação”. O que acaba por se constatar é que o facto de ter a possibilidade de ser “senhor e soberano de si mesmo” não atenua a tendência [ou tentação alienante] de maximizar a produtividade, só possível através de um excesso de trabalho e de produção. Daí Han (*ibidem*) considerar que as doenças psíquicas que derivam da sociedade de produção mais não são do que “manifestações patológicas desta liberdade paradoxal”, derivadas de uma liberdade virtual a que se associa um excesso de atividades e de produção, geradoras de cansaço e esgotamento excessivos, na base dos quais se edifica uma sociedade pobre em negatividade mas cujo excesso de positividade conduziu a uma *Sociedade do Cansaço*.

Como facilmente se depreende, estas “doenças paradigmáticas” acabaram por se refletir no seio da educação. Assumindo-se como um fenómeno social, a educação sofre as mesmas metamorfoses da sociedade, isto é, é hipocondríaca (MORGADO, 2000). Assim, qualquer análise no domínio da educação deverá ser sempre de cariz socializador, porque a educação ocorre na sociedade, ou seja, parte da sociedade e para ela se destina.

Por outro lado, como projeto coletivo de formação intelectual, cultural e humana, que procura responder às necessidades sociais, a educação encontra na escola o espaço privilegiado para a sua concretização (*idem*). Assim se compreende que a escola, concebida como instituição formal de educação, não possa deixar de ter um currículo consubstanciado num determinado conteúdo, objeto de transmissão ou objetivo de formação (PACHECO, 2007), sendo através desse currículo que se clarifica que tipo de homem se deseja formar e que saberes e

valores se devem disponibilizar às gerações mais novas. Nesse processo, e como tivemos oportunidade de referir na introdução deste texto, o professor ocupa um lugar central, dele dependendo, em grande parte, a qualidade do fenómeno educativo.

É sobre a relação que existe entre a afirmação de um determinado modelo de sociedade e o currículo que se trabalha nas escolas, bem como sobre o papel que o Estado, a Escola e o Professor desempenham nesse processo, que refletimos nos segmentos seguintes. À semelhança do que se passou no cenário social, também no terreno educativo se podem distinguir dois momentos, cunhados por *nuances* distintas, que oscilaram entre um período marcado pela preponderância do Estado e da Escola na definição, de forma mais ou menos explícita, dos modelos educativos que configuraram o panorama educacional e um período em que as decisões educativas, por via da globalização, passaram a ser tomadas a um nível superior, de âmbito transnacional. Se, no primeiro caso, se criaram condições que permitissem falar no domínio de uma determinada ortodoxia curricular, no segundo o cosmopolitismo educativo passou a ser uma das principais finalidades educativas a concretizar pelo sistema.

O professor como agente curricular

Se tentarmos identificar as principais marcas históricas na evolução do “figurino” educativo ao longo do Século XX constatamos que vários autores – Barroso, 2001; Canário, 2005; Enguita, 2007 – coincidem ao identificar três momentos distintos resultantes da afirmação de diferentes formatos educacionais.

O primeiro momento, referente à primeira metade do século, corresponde ao período de afirmação da escola. A escola é vista como um episódio de estabilidade (Morgado, 2010), o que levou Canário (2005, p. 67) a designá-la como “escola das certezas” para se referir a uma instituição coerente, com forte legitimidade social, que cumpria cabalmente os mandatos que lhe estavam consignados. A nível político, a escola assume-se como uma entidade de referência na promoção da cultura e identidade na-

cionais, uma vez que desempenha um importante papel na constituição e consolidação do Estado-nação. Em termos pedagógicos, organiza-se em torno de uma estrutura nuclear – a classe, entendida como grupo de alunos que recebe de forma simultânea o mesmo ensino.

A nível curricular, a divisão do trabalho dos alunos e a especialização das funções docentes contribuíram para fazer emergir um paradigma educativo baseado numa lógica cumulativa e repetitiva de informações, onde a compartimentação de saberes e a memorização se assumem como principais elementos estruturantes. Torna-se visível o pendor uniformizador e impessoal que caracterizou o currículo escolar nessa época, fruto do centralismo estatal e do facto de ser idealizado como um instrumento propício para a consecução de uma efetiva racionalidade administrativa, sendo, por isso, identificado metaforicamente durante muito tempo como currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único (FORMOSINHO, 1987). Nessa altura, o professor era visto como um mero técnico curricular, a que competia expor o conjunto de conteúdos previstos nos programas que configuravam o currículo nacional.

O segundo momento abarca o período compreendido entre o final da Segunda Guerra Mundial e o final dos anos 70 do século passado. O impacto dos acontecimentos produzidos pela guerra foi muito amplo e fez sentir-se em diversos âmbitos, incluindo o campo educativo. Entrava-se num novo período da história da humanidade, sendo a educação assumida como um argumento de peso na reconstrução e desenvolvimento de cada país, cabendo ao Estado o dever de (re)organizar o sistema de ensino de modo a proporcionar uma escolarização de base a toda a população. A escola, vista agora como motor de desenvolvimento (MORGADO, 2010), não pode dissociar-se do “crescimento exponencial da oferta educativa”, resultante sobretudo do acréscimo da procura, o que faz a escola entrar numa fase que Canário (2005, pp. 78-79) designa como o período da “escola das promessas”, expressão que traduz a associação do fenómeno educativo a três compromissos fundamentais: “uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade”.

Do ponto de vista político, a tomada de consciência do direito de cada indivíduo à provisão pública de serviços sociais que cobrissem necessidades básicas, contribuiu para que a educação como direito social passasse a ser vista como um ideal possível de atingir, cabendo ao Estado a responsabilidade de proporcionar meios e recursos para a sua concretização. Daí que as políticas educativas e curriculares nesse período, de origem estatal e de teor centralista, levassem à configuração de sistemas educativos uniformes, rígidos e burocráticos, gerando um modelo educativo mais direcionado para a transmissão de conhecimentos e a obtenção de resultados visíveis a curto prazo do que para a afirmação de aspetos humanos e sociais que servissem de esteio aos processos de ensino-aprendizagem. No fundo, a pretexto de escolarizar todos os cidadãos, essas políticas acabam por privilegiar a dimensão instrumental e utilitarista da educação e do currículo em detrimento da afirmação de valores inerentes ao desenvolvimento humano e à construção de uma cidadania plena.

Só que, a afirmação de um paradigma educativo mais consonante com a submissão, a passividade e a uniformidade do que com o pensamento autónomo, a liberdade, a capacidade de resolução de problemas e a reflexão crítica, acabaria por provocar um progressivo alheamento da escola em relação aos contextos em que estava inserida e por gerar elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar (MORGADO, 2010). Estávamos plenamente inseridos no que Han (2014) denomina por sociedade disciplinar, onde a produção de “sujeitos de obediência” contava com o apoio da escola pública.

Em termos curriculares continua a prevalecer a lógica do currículo nacional, a imperar o peso da prescrição curricular e concretizar-se a tendência de a administração continuar a controlar o currículo tanto ao nível do seu conteúdo como da sua forma (MORGADO, 2003). Às escolas e aos atores educativos é consignado o papel de meros executores de decisões que outros prescreveram, remetendo os professores para o estatuto do funcionalismo público e para a posição de meros técnicos curriculares.

O terceiro momento abrange as duas últimas décadas do século passado e configura-se como um período em que a escola, no decurso da torrente de mudanças que ocorreram em vários sectores sociais, se vê envolvida num conjunto de reformas e desafios que a (re)colocam no centro do debate educacional e a confrontam com a necessidade de se reorganizar (MORGADO, 2010), se não quiser ser sujeita a um surto de obsolescência e ficar relegada para meras funções de custódia. Daí a necessidade de implementar um modelo de escola que Morgado (idem) identifica como espaço de criatividade e de inovação, num cenário que Canário (2005, p. 81) intitula como a era da “escola das incertezas” e a que não são alheios nem o défice de legitimidade do Estado, nem a globalização, cujas consequências imediatas se plasmaram na liberalização dos mercados, na livre circulação de capitais e no avanço das forças do mercado. Além disso, as transformações no mundo do trabalho, provocadas pelos fenómenos que acabámos de descrever e a que se associam o aumento dos níveis de desemprego estrutural e a precarização dos vínculos laborais, bem como a progressiva “desvalorização dos diplomas escolares”, resultante da discrepância entre “o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes” (idem, pp. 83-84), tiveram um impacto significativo nas políticas educativas e curriculares da altura, bem como nos reptos que a partir daí são lançados à escola e respetivos agentes.

Para fazer face à crise com que se deparou o Estado nacional a partir do início da década de 80 do século passado, foram desencadeadas múltiplas reformas ao nível da administração pública, centradas na transferência de poderes entre o centro e as periferias e a consequente “alteração de processos de decisão e gestão (nova gestão pública), até perspectivas mais radicais de liberalização e privatização do sector público”, isto é, a adoção de uma lógica de mercado (BARROSO, 1998, p. 36).

No terreno educacional procuram reformar-se os sistemas de gestão burocráticos e promover a participação de vários atores sociais nos destinos educativos, prevalecendo a ideia de que a gestão participada do sistema educativo e das escolas ajudaria a resolver a crise que

assolava a educação. A autonomia da escola passa a ser referência obrigatória na retórica governativa e, em termos normativos, as escolas passam a ser consideradas como lugares estratégicos de decisão política, devendo produzir respostas eficazes para as necessidades das comunidades em que se inserem (MORGADO, 2010). Nesse cenário de mudanças, não podemos ignorar as influências transnacionais e/ou supranacionais (caso da União Europeia no contexto educativo português) na definição das políticas educativas e curriculares, bem como as argumentações neoliberais que as aconchegaram e se materializaram num conjunto de medidas e de estratégias que, sob a égide da eficácia da escola, da flexibilização da oferta educativa, da racionalização dos dinheiros públicos, da rentabilização de recursos, da melhoria da qualidade do ensino, pretenderam, sobretudo, cativar a adesão do senso comum e aplicar à instituição escolar esse maniqueísmo intelectual que tende a deteriorar e desvalorizar a imagem do público, a exaltar as bondades do mercado e a servir determinados interesses mais particulares (idem).

Em termos curriculares a situação foi idêntica. Apesar da descentralização e da autonomia serem frequentemente invocadas como medidas que favorecem a apropriação dos poderes de decisão curricular pelos agentes no terreno, a verdade é que, na prática, nunca corresponderam a uma entrega aos professores e às escolas do processo de (re)construção do currículo, nem englobaram uma alteração da matriz curricular vigente, servindo tais discursos mais para fundamentar linhas de orientação política baseadas na eficácia, qualidade, excelência dos resultados e prestação de contas (MORGADO & FERREIRA, 2006).

No final do Século XX, o que acabou por se constatar foi que a escola, idealizada inicialmente como uma instituição de âmbito nacional, foi perpetuando ao nível das suas práticas um modelo de gestão científica, ancorado nos princípios da eficiência global (taylorismo) e nos pressupostos de uma teoria curricular de natureza instrucional (racionalidade tyleriana) (PACHECO, 2003). Esse modelo, se consubstanciou na base da disciplinarização do conhecimento e da abordagem sistémica foi-se perpetuando e mantendo até aos dias de hoje. A escola

continua a funcionar num regime de classes (BARROSO, 2001) e a manter uma estrutura curricular organizada por disciplinas, isto é, um conhecimento compartimentado, fragmentado e reduzido a fronteiras muito fechadas que em nada favorecem o diálogo interdisciplinar (PACHECO, 2007), nem a assunção de uma postura deliberativa por parte dos professores. Afinal, a escola que se devia ter libertado da tutela do Estado e assumir como um local privilegiado de participação e decisão democrática, acabou por ficar refém de uma estratégia que poucas alterações propiciou e que acabaria por dificultar a sua reconfiguração como espaço de criatividade e inovação, indispensável à mudança e melhoria do serviço educativo que proporciona.

Em termos paradigmáticos e socorrendo-nos do arquétipo proposto por Han (2014), podemos inferir que a escola, no final do século passado, se encontrava numa situação preocupante e corria o risco de poder sofrer um “choque séptico”, resultante do facto de o seu sistema imunológico se ter fragilizado e tornado vulnerável a certas “toxinas pedagógicas”, resultantes em grande parte das discrepâncias entre discursos e práticas.

O professor como agente de mudança

As transformações políticas, económicas, científicas e culturais e sociais que marcam o início do Século XXI e a catadupa de mudanças aceleradas e profundas que originaram contribuíram para ao paradigma neuronal proposto por Han (2014) se associasse um outro, que Carneiro (1997, pp. 80-81) designa como paradigma da complexidade, para identificar um tempo em que “a cultura cedeu lugar à multiculturalidade” e o “conhecimento pluridisciplinar se sobrepôs ao conhecimento unidisciplinar”. Um conhecimento polissémico, que invade as mais variadas instâncias da vida coletiva e pessoal e deixa de se disponibilizar “unicamente por formas verticais de transmissão”, passando a propagar-se sobretudo “por formas horizontais de cooperação e por métodos oblíquos de transmissão”, isto é, “dos mais experientes para os menos experientes” (ibidem). No fundo, um conjunto de aspetos que, por si só, obrigam a que os sistemas educativos reconheçam a diversidade como fonte de riqueza

pedagógica e que as escolas se reorganizem e se reformulem profundamente no plano dos métodos e das formas de abordagem dos conhecimentos que utilizam.

Esta situação implicará, ainda, outras alterações que não podemos deixar de referir. Desde logo a adoção de um conceito de currículo substancialmente diferente da que tem imperado nos sistemas de ensino. Em vez de um plano [ou produto] previamente definido e estruturado, de forma a ser transmitido e implementado na prática, o currículo deve resultar de uma construção participada e de uma partilha assumida de poderes e responsabilidades (MORGADO, 2002), permitindo que os vários intervenientes no processo educativo se sintam responsabilizados pela conceção e realização desse projeto formativo comum. Trata-se, como refere Sousa (2004, p. IV), da “passagem de um currículo técnico, pressupostamente asséptico, porque hermeticamente fechado e por isso descontextualizado, para um currículo que toma consciência crítica do seu território enquanto subsistema de um sistema mais amplo onde jogam múltiplas pressões de natureza política, económica, social e cultural”.

No fundo, o que se pretende é substituir uma visão mais tradicionalista e ortodoxa de currículo, que prevaleceu durante muito tempo [e ainda prevalece em alguns casos], em que o currículo era visto como sinónimo de conteúdos a transmitir, organizados em disciplinas, em que o conhecimento era claramente espartilhado. Não se trata de extinguir as disciplinas, apenas de diluir as fronteiras que as separam, de modo a promover a interdisciplinaridade e estimular a interligação e articulação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento, permitindo também que se introduzam saberes oriundos de cada contexto específico e que podem enriquecer o currículo que se concretiza nas escolas.

Estas alterações exigem dos professores uma modificação profunda do seu pensamento educativo e uma rutina decidida com determinadas rotinas instaladas. No fundo, um conjunto de decisões imprescindíveis para alterar as suas práticas educativas e produzirem o que Fullan (2002, p. 17) designa como mudanças educativas produtivas, isto é, aptidões e hábitos necessários para se

comprometerem em “contínuas análises e ações corretivas” e conseguirem “sobreviver às vicissitudes de uma mudança planeada e não planeada durante o crescimento e o desenvolvimento”.

Na opinião de Torres (2002), existem três qualidades que qualquer docente deve possuir, uma vez que são imprescindíveis para a construção da sua autonomia profissional e para a tão almejada mudança das práticas curriculares: (i) o professor deve ser uma referência cultural, isto é, deve possuir uma formação cultural sólida, essencial para estarem preparados para trabalhar com os estudantes o legado cultural que lhes foi confiado socialmente. Só com professores bem preparados culturalmente se podem educar pessoas com grande abertura de mente; (ii) o professor deve ser uma referência moral, já que a escola é um campo de exercício intensivo de relações que, no seu conjunto, devem contribuir para o desenvolvimento integral, equilibrado e harmonioso de cada indivíduo. Por isso, a ação dos professores deve estar imbuída de uma clara dimensão moral, no sentido do compromisso com determinados valores e da tomada de consciência do papel interventivo que tem de desempenhar; (iii) o professor deve ser uma referência pedagógica, capaz de se assumir como um profissional reflexivo, de se (auto)questionar sobre os métodos, estratégias, recursos e modalidades de avaliação a que recorre, de refletir sobre as suas práticas escolares quotidianas e de fundamentar as decisões que toma quando idealiza e promove situações de ensino-aprendizagem.

As posturas referidas são reconhecidas como elementos estruturantes da autonomia do professor e fazem parte de um perfil profissional a desenvolver pelo coletivo docente, já que é imprescindível para transformar e melhorar as práticas curriculares e, por consequência, o ensino e a aprendizagem.

Todavia, existe ainda mais uma qualidade que os docentes da atualidade devem possuir e que Rego (2013, p. 202) identifica como docente “globalmente competente” para se referir a um profissional que tem um conhecimento razoável das “dimensões internacionais que podem vincular-se à sua área de conhecimento”, possui “destrezas pedagógicas que lhe permitem ensinar a re-

conhecer estereótipos e a respeitar outros pontos de vista” e estabelece compromissos que conseguem fazer com que “os estudantes cheguem a ser cidadãos responsáveis nas suas comunidades.

Estes docentes enquadram-se numa perspetiva claramente cosmopolita e sabem que “as novas gerações precisam de professores com uma visão ampla acerca do que podem fazer em prol da sua autêntica inclusão num mundo global e aberto” (ibidem). São docentes que veem no cosmopolitismo uma possível solução para grande parte dos problemas gerados pela globalização e por outras forças de grande amplitude, defendem a inclusão da educação intercultural no currículo, esforçam-se por interpelar a complexidade e a incerteza, recorrem a metodologias de trabalho que privilegiam a investigação-ação e a análise narrativa procurando, assim, formas de pensar mais holísticas (idem). No fundo, acreditam que, abandonando a sua posição conservadora a favor de uma postura de mudança, conseguem atenuar a fragmentação do conhecimento e da aprendizagem.

Considerações finais

Em suma, é hoje do domínio comum que entrámos numa nova era, que nos compele, enquanto docentes, a uma profunda reorientação cultural, moral e pedagógica, imprescindível para nos tornarmos “globalmente competentes” e nos conseguirmos lançar em novas e estimulantes experiências educativas. Um conjunto de experiências necessárias para desenvolver o nosso pensamento crítico, aperfeiçoar as nossas destrezas linguísticas e comunicativas, ampliar as nossas competências tecnológicas e melhorar as nossas capacidades para trabalhar em equipa. No fundo, um conjunto de aspetos inerentes a uma sociedade cosmopolita como aquela em que nos inserimos atualmente.

Notas

1 Nunca existiram tantos trabalhadores “sobrequalificados”, isto é, com habilitações académicas superiores às exigidas para poderem desempenhar funções relativas aos postos de trabalho que ocupam. Outro facto digno de registo é o aumento das taxas de desemprego numa sociedade cada vez mais escolarizada, o que permite questionar o impacto da educação em termos políticos, económicos e sociais.

Referências

- Barroso, J. Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. **Colóquio/Educação e Sociedade**, 4, 1998, p. 32-58.
- BARROSO, J. O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In: AMBRÓSIO, T.; TÉRREN, E.; HAMELINE, D.; BARROSO, J. **O século da escola: entre a utopia e a burocracia**. Porto: Edições Asa, 2001, p. 63-94.
- CANÁRIO, R. **O que é a Escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.
- CARNEIRO, R. Construção da Europa: Contributos e limites das políticas educativas. In: C.N.E., **Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional**. Atas da Conferência do Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Ministério da Educação, 1997, p. 72-85.
- ENGUITA, M. F. **Educação e Transformação Social**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.
- FORMOSINHO, J. O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In: AAVV, **O insucesso escolar em questão. Cadernos de análise social da Educação**. Braga: Universidade do Minho, 1987, p. 41-50.
- FULLAN, M. **Las fuerzas del cambio**. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal, 2002.
- HAN, B.-C. **A Sociedade do Cansaço**. Lisboa: Relógio d'Água, 2014.
- KHAN, S.; MORGADO, J. C. **Caminhos Desobedientes: Pensar Criticamente o Contexto Português de Conhecimento**. Configurações – Revista de Sociologia, 12, 2013, p. 75-88.
- MORGADO, J.; FERREIRA, J. Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (Orgs.), **Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006, p. 61-86.
- MORGADO, J. Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. In: FERNANDES, M. et al., **O particular e o global no virar do milénio**. Lisboa: Edições Colibri, 2002, p. 1031-1040.
- MORGADO, J. C. **A (des)construção da autonomia curricular**. Porto. Edições Asa, 2000.
- MORGADO, J. C. (2003). **Processo e práticas de (re)construção da autonomia curricular**. Tese de Doutoramento (policopiada). Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 26 (02), 2010, p. 15-42.
- PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**. Referenciais para análise. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis (3ª Ed.)**. Porto: Porto Editora, 2007.
- REGO, M. A. S. El profesor ante el horizonte de una sociedad cosmopolita. In: _____ (Edit.), **Cosmopolitismo y Educación**. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras. Valencia: Editorial Brief, 2013, p. 193-206.
- SOUSA, J. M. **Um currículo ao serviço do poder?** Tribuna da Madeira. Educação, 2004, p. I-IV.
- TORRES, J. Repensando el papel del profesorado en momentos de desconcierto y en sociedades en crisis. **Lições - Revista de Ensino e Pesquisa**, 2002, 15, p. 19-42.

Recebido em 16 de janeiro de 2016.

Aceito em 25 de fevereiro de 2016.