

# AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR: PERCURSOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA?

**Gorete Pereira<sup>1</sup>, Nuno Fraga<sup>2</sup>, Ariana Cosme<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>*Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, Membro integrado do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), Portugal, goretepereira@staff.uma.pt*

<sup>2</sup>*Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, Membro integrado do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), Portugal, nfraga@staff.uma.pt*

<sup>3</sup>*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Membro integrado do Centro de Investigação e de Intervenção Educativas (CIIE), Portugal, ariana@fpce.up.pt*

## Resumo

A proposta de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), corporificada no Decreto-Lei n.º 55/2018 reconhece o espaço escolar como lugar de decisão e de gestão do currículo e atribui a professores e alunos a coautoria e cogestão das múltiplas situações pedagógicas, onde a aprendizagem se funde na participação, expressão da natureza ativa do aprendiz. Esta nova abordagem culturalmente significativa, impõe a reorganização do espaço pedagógico e a criação de ambientes de aprendizagem inovadores.

É para esta reflexão que intentamos contribuir, partindo da análise concetual sobre a AFC e a Inovação Pedagógica, exercício teórico essencial à pesquisa encetada, no âmbito de um Pós-Doutoramento em Ciências da Educação em curso na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto.

Palavras-chave: Autonomia e Flexibilidade Curricular, Inovação Pedagógica, Ambientes de Aprendizagem, Gestão Curricular, Trabalho Colaborativo.

## Abstract

The proposal for Curricular Autonomy and Flexibility (AFC), embodied in Decree-Law No. 55/2018, recognizes the school space as a place for decision and curriculum management and attributes to teachers and students the co-authorship and co-management of multiple pedagogical situations, where learning is based on participation, an expression of the learner's active nature. This new culturally significant approach requires the reorganization of the pedagogical space and the creation of innovative learning environments.

It is to this reflection that we intend to contribute, starting from the conceptual analysis on AFC and Pedagogical Innovation, a theoretical exercise essential to the research undertaken, within the scope of a Post-Doctorate in Educational Sciences in progress at the Faculty of Psychology and Educational Sciences at the University from Porto.

Keywords: Curricular Autonomy and Flexibility, Pedagogical Innovation, Learning Environments, Curricular Management, Collaborative Work.

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

As grandes transformações económicas, sociais e culturais ocorridas na sociedade contemporânea, desencadearam o aparecimento de novos desafios induzidos à escola e ao sistema educativo. No discurso dos decisores políticos há uma nova consciencialização que leva ao surgimento de novos olhares e perspetivas, consubstanciado no relatório da OCDE *The Future of Education and Skills – Education 2030*, onde se considera que face à explosão de conhecimento científico e à emergência de problemas sociais cada vez mais complexos “(...) it is appropriate that curricula should continue to evolve, perhaps in radical ways. Need for new solutions in a rapidly changing world” (2018, p. 3), é urgente a acomodação de outras soluções. Estas novas diretrizes apontam para um novo conceito de

currículo, dinâmico e contextualizado “*should be developed from “predetermined and static” to “adaptable and dynamic”*” (p. 7) consequência das novas exigências sociais e das novas necessidades de aprendizagem de cada indivíduo.

No cumprimento deste “desiderato de promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado” (Preâmbulo do Despacho n.º 5908/2017), surgem novas orientações de política educativa, em que a partir da centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, se aprova a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, legitimando-se o currículo como objeto dessa autonomia. Trata-se, pois, da “valorização das escolas e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular, procurando garantir que com autonomia e flexibilidade se alcançam aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos” (Preâmbulo do Despacho n.º 5908/2017). Apela-se à reconfiguração permanente da Escola “no sentido de proporcionar o desenvolvimento de competências, a mobilização de literacias múltiplas e, desta forma, responder à imprevisibilidade do mundo atual.” (Cohen & Fradique, 2018, p. 11)

Neste sentido, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), desenvolvido enquanto projeto-piloto no ano letivo 2017-2018, constituiu-se como uma das mais arrojadas medidas de política educativa dos últimos anos, com vista à promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos ao longo da escolaridade obrigatória. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 em 6 de julho de 2018, institucionalizou-se e alargou-se o PAFC, assumindo-se a reflexão conjunta,

sobre os desafios, as exigências e as implicações de um projeto que conduz as escolas e os professores [...] 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. (Cosme, 2018, p. 7)

No entanto, esta apropriação contextualizada do currículo nacional requer margens de autonomia profissional, que permitam aos professores agir mais em conformidade com os contextos em que estão inseridos, legalmente certificados pela administração central. Com efeito, este atual cenário da política curricular desafia a escola a um comprometimento com a realidade dos alunos e dos seus contextos de intervenção, mas também exige aos professores disponibilidade para o diálogo, sendo que “é impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do *risco da disponibilidade*” (Freire, 2014, p. 132).

A realidade dos contextos, emergente do paradigma da complexidade exige do professor um posicionamento crítico face à incerteza, a multiplicidade, a diversidade e a transdisciplinaridade, bem como o enquadramento de um novo olhar para a educação e para a escola, para a relação professor-aluno, dando a este, um papel mais ativo no que respeita à sua aprendizagem, uma vez que o aluno aprende quando constrói, ou seja, quando participa na construção do seu conhecimento.

Só a alteração de perspetivas sobre o papel da escola, sobre o papel do professor, sobre a aprendizagem, e acerca do modo como o conhecimento é construído poderá revolucionar toda a conjuntura atual de escola. Segundo Costa e Couvaneiro (2019, p. 154) “as escolas têm de ser ambientes de cultura democrática, que estimulem a participação, que criem momentos de debate, que tenham decisões tomadas coletivamente, que tenham marcas visíveis de promoção de hábitos de cidadania”.

Trindade (2018), apesar de reconhecer o exponencial desenvolvimento de respostas institucionais, curriculares e pedagógicas por parte das escolas, que lhes tem granjeado uma maior eficácia mediante os desafios de natureza social, económica e cultural, admite, no entanto, a prevalência de uma racionalidade educativa, obstáculo ao desenvolvimento de projetos de educação escolar capazes de suscitar aprendizagens mais sólidas e adequadas aos desafios atuais.

Neste sentido, segundo o autor “é urgente deixar de pensar o ensino a partir de uma perspetiva que se constrói em função de uma visão deficitária dos alunos” (p.13) e que por isso, são perspetivados como sujeitos a resgatar da sua ignorância e incompetência, cujos saberes e estratégias de abordar a realidade são pedagogicamente desvalorizados. Esta visão “decorre da crença epistemológica em função da qual se defende que os objetos do saber existem independentemente do modo como os sujeitos se relacionam com eles” (p.13). Acredita-se, que esta crença justifica a “hegemonia dos saberes declarativos e a instrução como modalidade preferencial de ação pedagógica” (p.13)

Demonstrando que outra escola é possível, Alves, Formosinho e Verdasca (2016) recomendam a alteração das variáveis da gramática secular da escola designadamente:

o modo de gestão do currículo prescrito, o modo de organizar os grupos de alunos em turmas, a forma de alocar os professores aos alunos, o modo de gerir os tempos e/ou

espaços de ensino e aprendizagem e os modos de trabalhar dos professores (e dos alunos).  
(p. 13)

Refletindo sobre os tipos de organização dos alunos na escola pública, Formosinho e Machado (2016) destacam que as transformações sociais proporcionaram o aprofundamento do conceito de educação democrática, exigindo da escola a sua reestruturação de modo a garantir a igualdade de acesso e sucesso de todos, forçando o questionamento da gramática da escola, que haveria de “se revelar incapaz de cumprir a promessa de, no plano da instrução, dar a cada um segundo as suas necessidades e exigir de cada um segundo as suas possibilidades.” (p.19)

Este modelo centralizado e burocrático tem-se tornado “ineficiente quando pretende conciliar o ensino de todos e a aprendizagem individual e implementar a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, mas faz prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas.” (Formosinho & Machado, 2016, p. 19) Esta organização do processo de ensino assenta no agrupamento de alunos em turmas, unidade básica da organização de um ensino baseado na uniformidade, homogeneidade e impessoalidade, isto, apesar da heterogeneidade dos alunos requerer outros tipos de organização pedagógica e curricular da escola. Esta clivagem, fundamenta a necessidade de outros modelos de organização pedagógica e curricular da escola, corporificados primeiramente no PFAC e em 2018, no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

## **2. AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR, QUE DESAFIOS?**

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, atribui à escola a faculdade de:

gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, 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 (artigo 3º).

Ou seja, é outorgado à Escola a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, identificando prioridades e assumindo a diversidade e a procura das melhores opções para responder aos desafios do Projeto Educativo. Neste normativo, o currículo é perspetivado como uma ferramenta que deverá garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil do Aluno, “através da assunção de compromissos coletivos e individuais, assentes nos pilares da gradação, progressão, cooperação e autonomia”. (Cohen & Fradique, p.12)

Assumindo a centralidade de cada estudante, os autores reconhecem que compete à escola abordar o currículo de forma ecológica e deste modo, “consubstanciando a sua ação em estratégias de desenvolvimento de uma cooperação ativa, multidimensional e plural, congregando os diversos stakeholders internos e externos (p. 15).

### **2.1. A rutura paradigmática e a Inovação Pedagógica**

É a necessidade de resposta aos novos desafios e exigências dos tempos atuais, que tem ampliado o debate sobre a escola e o que se espera dela e justificado em larga medida as novas políticas educativas.

Espera-se que a escola se transforme “em espaços culturalmente mais desafiantes e significativos” [...] “em espaços mais ambiciosos e influentes” (Trindade, 2018, p. 14), e cria-se um novo enquadramento jurídico em conformidade com o novo modo de pensar o sistema educativo português, expressão de um novo modelo relacional com as escolas e o currículo.

De acordo, com a nova abordagem é incontornável a mudança de paradigma e das práticas pedagógicas face às novas realidades e imperativos legislativos vigentes, cuja racionalidade educativa visa promover a modificação dos ambientes de aprendizagem.

Não obstante, a rutura com o paradigma vigente, Kuhn (1996) só será possível através da instituição de um novo paradigma, no qual a inovação pedagógica poderá representar a descontinuidade necessária. Segundo Fino (2011a), a mudança paradigmática implica “recomeçar tudo de novo [...] e proporcionar às novas gerações uma nova instituição de aprendizagem, tão perfeita quanto as escolas foram instituições de ensino.” (p. 48)

Com efeito, as instituições educativas deverão inspirar-se num novo paradigma pós-industrial, de que já se conhece algumas das suas propensões: dessincronização, desconcentração, deslocalização,

acesso instantâneo à informação e responsabilização de cada um pela sobrevivência numa selva de *terabytes* (Toffler, 1984).

Também, Fino (2011a) chama a atenção para o facto de o provável design futuro das escolas integrar as teorias que há muito perspetivam e fundamentam a forma como nos posicionamos face às questões da aprendizagem. Tomando por exemplo o construtivismo, o autor recorda que os construtivistas descreveram o processo pelo qual construímos as nossas estruturas cognitivas e cujos trabalhos respondem a uma das previsíveis demandas do futuro, que já é atual, ou seja, a necessidade de se aprender autonomamente ao longo de toda a vida. Esta teoria renuncia ao carácter formal e rígido do conhecimento, como um dado adquirido, estabelecido e transmissível e preconizam-no como algo pessoal, cujo significado é construído pela própria pessoa.

A envolvimento dos estudantes em tarefas significativas, intelectualmente mais desafiantes, mais robustas e mais pertinentes (Trindade, 2018), convergem para a assunção do carácter social da aprendizagem da aprendizagem, enfatizando-se a mediação e a interação social (Vygotsky, 1988) e relevando a ação dos outros como tutores, que ajudam os aprendizes a resolverem problemas ao nível mais elevado das respetivas zonas de desenvolvimento proximal, proporcionando-lhes, para tal, o necessário suporte.

A escola pode constituir-se em campo para a inovação, se existirem movimentações tendentes à substituição de velhas práticas pedagógicas por outras. “O campo da inovação pode ser considerado o espaço intenso da interação social, incluindo os ambientes formais, tal como os informais” (Fino, 2008 p. 279). Podendo ocorrer em qualquer situação de aprendizagem, diz respeito a qualquer cultura organizacional onde haja interação entre aprendizes e mestres, inclui uma postura crítica, a consciencialização do invariante cultural (Fino, 2006) e o desenvolvimento de uma cultura investigativa, por parte do professor, a qual se reflete na sua própria prática.

Fino (2011b) sustenta que a Inovação Pedagógica não pode ser questionada em termos quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia, disponível ou não na escola, nomeadamente quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atrativa. “A inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação” (p. 5) como resposta à cristalização da organização racional do trabalho pedagógico, introduzida por Taylor - sistema instrutivo em que os professores “dão a lição” a toda a turma em simultâneo.

Espera-se que a rutura paradigmática abra caminho à Inovação Pedagógica como forma de ultrapassar o cenário de reprodução instituído, libertando a escola dos seus desígnios fabris, pelo menos a nível micro, onde se deverão movimentar os aprendizes, acompanhados por professores empenhados em garantir, de acordo com Papert (2008), o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino.

## **2.2. Ambientes Inovadores de Aprendizagem**

A instituição de ambientes inovadores de aprendizagem, pode revelar-se uma tarefa árdua e como tal, implica a clarificação de conceitos como pedagogia e inovação. Segundo Fino (2015)

a pedagogia tem, a montante, um conjunto de princípios, valores, uma ideia sobre a dignidade de cada ser humano, incluindo uma ideia sobre a função do pedagogo e sobre o seu papel no mundo, conhecimento científico sobre a natureza dos fenómenos da cognição e da aprendizagem e sobre a maneira de desencadear ou potenciar esses fenómenos. E, a jusante, os aprendizes em concreto, que são os destinatários de qualquer ação de natureza pedagógica. (p. 128)

“Inovar é romper paradigmas” tal como afirmam Fino e Sousa (2005), pelo que se impõe para que a mesma aconteça, a rutura do paradigma da instrução e a instituição de um novo paradigma: da interação social, da comunicação e da atividade individual e coletiva no qual a inovação pedagógica poderá representar a descontinuidade necessária.

Reconhecendo que inovar pedagogicamente pressupõe operacionalizar mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, assumimos como fator primordial à inovação, a apropriação de níveis elevados de criticidade docente e um compromisso com a matética e a secundarização dos processos didáticos em toda a ação docente.

No trilho da inovação, Fino (2009) adverte que só [...] a tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela” (p.14) poderá permitir a construção de outros modos de ação, sendo o principal obstáculo, segundo o autor, o invariante cultural<sup>1</sup>, cuja desconstrução há muito se reclama.

Reivindicando ambientes inovadores de aprendizagem, num mundo novo que integra a cada dia novos desafios, transitoriedade, diversidade e fragmentação, Toffler (2001) afirma que os aprendizes devem ser capazes de aprender, desaprender e reaprender. Também Papert (2008) reconhece que “A força competitiva de uma nação no mundo moderno é diretamente proporcional à sua capacidade de aprender” (2008, p. 13).

É o construcionismo que assenta no pressuposto de que as crianças farão melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento que precisam. É por isso, que precisamos de desenvolver a Matemática e reconfigurar a escola “no sentido de proporcionar o desenvolvimento de competências, a mobilização de literacias múltiplas e, desta forma, responder à imprevisibilidade do mundo atual.” (Cohen & Fradique, 2018, p. 11)

Progressivamente a metáfora de aprender construindo o próprio conhecimento vai assumindo um crescendo poder retórico, em oposição à imagem do conhecimento transmitido pelo professor aos alunos. Por meio da sua interação com a realidade, o aprendiz constrói o seu conhecimento, integrando a nova informação nas suas estruturas cognitivas, juntando-as a representações existentes ou criando novas representações. Estes processos de aquisição do conhecimento são incompatíveis com a ideia de que o conhecimento pode ser adquirido ou transmitido.

Reconhece-se, portanto, que a construção do conhecimento na sala de aula é um processo social e compartilhado, em que o sujeito participa de práticas culturalmente organizadas com ferramentas e conteúdos culturais. As perspetivas socioculturais valorizam a interdependência entre os processos individuais e os sociais na construção do conhecimento. Deste modo, a interpretação dos processos de aprendizagem baseia-se no princípio de que as atividades humanas estão posicionadas em contextos culturais e mediadas pela linguagem e outros sistemas simbólicos. A aprendizagem é, portanto, um processo distribuído, interativo, contextual, resultante da participação dos alunos em uma comunidade de prática. Aprender, de acordo com essa conceção, é participar de uma série de atividades humanas que implicam processos em contínua mudança (Lave, 1993).

### **2.3. Percursos de Inovação Pedagógica**

Em matéria de cenários de aprendizagem emergentes perspetivam-se uma diversidade de possibilidades. Contudo, é fundamental a consciencialização da necessidade de alteração das práticas pedagógicas que se traduzem em novas dinâmicas de aprendizagem, verdadeiros percursos de Inovação Pedagógica que importa valorizar, designadamente: a) A reorganização do espaço pedagógico; b) A autonomia proporcionada aos aprendizes; c) A presença do professor/tutor, como agente metacognitivo; d) O controlo do processo de aprendizagem transitou para o aprendiz; e) O trabalho e a implicação dos pares na mediação das aprendizagens; f) Processo de comunicação predominantemente horizontal (troca de saberes, experiências e opiniões).

Globalmente e em conformidade com o Perfil do Aluno, os alunos deverão ser detentores de conhecimento e deverão saber integrá-lo, analisar, discutir, cooperar, refletir, criticar, agir, comunicar, ter sensibilidade estética e artística, integrar-se com tolerância, empatia e responsabilidade, cuidar do seu bem-estar e preocupar-se com a qualidade de vida dos outros.

Quanto ao professor assumindo-se como um “interlocutor qualificado” (Cosme, 2018) espera-se a otimização dos processos de diferenciação pedagógica com enfoque nas características cognitivas dos alunos, de modo a otimizar as condições de aprendizagem e ainda, a configuração de processos de educação mais complexos, que valorizem igualmente os objetos do saber e as suas particularidades, de modo a criar condições para que os alunos desenvolvam determinadas competências, como a cooperação, a pesquisa e a capacidade de debate, essenciais para a formação educativa no mundo atual.

A Implementação de novas dinâmicas pedagógicas em ambientes de aprendizagem inovadores, bem apetrechados de tecnologia (salas de aula do futuro) são espaços de excelência, para a implementação de novas metodologias no processo de ensino-aprendizagem. Estes espaços, desencadeiam com regularidade uma maior motivação dos alunos, pelo natural fascínio que os equipamentos tecnológicos desencadeiam nos mais novos. Trata-se da aquisição de conhecimentos

---

<sup>1</sup> Invariante cultural é segundo Fino (2009) “[...] a representação comum da escola, profundamente enraizada dentro e fora dela, socialmente partilhada de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e as várias gerações presentes, e com força suficiente para contrariar propósitos [...] de mudança.” (p. 1)

e o desenvolvimento de competências, conjugando três fatores: tecnologia, espaço e metodologias. Por fim, a constituição de grupos/equipas de alunos exige uma organização do espaço que permita um trabalho cooperativo e a implementação de metodologias ativas.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de toda a evolução registada, o velho paradigma fabril resiste e permanece, deixando antever uma dura e longa batalha pela inovação, cuja primeira etapa é precisamente a tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela.

É no reconhecimento da escola como lugar de decisão e de gestão do currículo e no assumir de papéis em que os professores e alunos são coautores e cogestores de situações de formação, que se evidenciam marcas de rutura com discursos enunciados e práticas instituídas. Estamos perante uma nova forma de olhar o currículo nacional em que as situações de aprendizagem se tornam verdadeiramente significativas se pensadas contextualmente. É a flexibilidade contextualizada emergente das dinâmicas organizacionais e pedagógicas adequadas aos contextos específicos.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 em 6 de julho de 2018, assumiu-se a reflexão conjunta, sobre os desafios, as exigências e as implicações de um projeto que conduz as escolas e os professores [...] 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. (Cosme, 2018, p. 7).

### REFERÊNCIAS

- Alves, J. M., Formosinho, J., & Verdasca, J. (2016). Os Caminhos do Resgate. A Importância de Novas Modalidades de Organização Pedagógica da Escola. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.). Nova Organização Pedagógica da Escola – Caminhos de Possibilidades (pp. 13-18). Porto: Fundação Manuel Leão.
- Cohen, A. C. & Fradique, J. (2018). Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular. Lisboa: Raiz Editora.
- Cosme, A. (2018). Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e Estratégias de Ação. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2013). A organização e gestão do trabalho Pedagógico: perspetivas, questões, desafios e respostas. Porto: LivPsic.
- Costa, J. & Couvaneiro, C. (2019). Conhecimentos vs. Competências. Uma dicotomia disparatada na educação. Lisboa: Guerra e Paz.
- Fino, C. N. (2006). Inovação e Invariante (Cultural). In Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho. Retrieved 14/01/21 from <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf>.
- Fino, C. N. (2008a). Inovação Pedagógica: Significado e Campo de (Investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Orgs.). Educação em Tempo de Mudança (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2009). Inovação e Invariante (cultural). In L. Rodrigues, & P. Brazão (Orgs.). Políticas Educativas: discursos e práticas (pp. 192-209). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2011a). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae*, Vol. 1, (4).
- Fino, C. N. (2011b). Investigação e inovação (em educação). In Carlos Fino & Jesus Maria Sousa (Orgs). *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 29-48). Funchal: Universidade da Madeira CIE-UMA. Retrieved 09/09/2020 from <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>
- Fino, C. N. (2015). Quatro ideias sobre a relação entre TIC e Currículo. In J. Morgado, G. Mendes, A. Moreira, & J. Pacheco (Orgs.). *Currículo, Internacionalização, Cosmopolitismo – Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros*. Vol. II (pp. 123-130). Santo Tirso: De Facto Editores.

Fino, C. N., & Sousa, J. M. (2005). As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, 3 (2), 53-66.

Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Tipos de Organização dos Alunos na Escola Pública. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.). *Nova Organização Pedagógica da Escola – Caminhos de Possibilidades* (pp. 20-37). Porto: Fundação Manuel Leão.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

OCDE (2018). *The Future of Education and Skills – Education 2030*. Paris: Publishing.

Kuhn, T. S. (1996). *A estrutura das revoluções científicas*. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva.

Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. ed. rev. Porto Alegre: Artmed.

Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.

Toffler, A. (2001). *Choque do Futuro. Do Apocalipse à Mudança*. Lisboa: Edição “Livros do Brasil”.

Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya Educação.

### **Legislação**

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018. *Diário da República* 1.ª série — N.º 129.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho de 2017. *Aprova o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em regime de experiência pedagógica*.

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.